

Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile

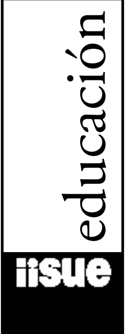
Sebastián Plá y Omar Turra-Díaz, coordinadores



La enseñanza de la historia en la escuela configura narraciones sobre nosotros en cuanto colectividad. Se acostumbra pensar estas narraciones dentro de una idea estable de lo que entendemos por ser mexicano o chileno, pero en las aulas y en los distintos espacios públicos tales relatos se tornan fragmentarios, antagónicos, coyunturales e incluso contradictorios entre sí. En este movimiento la historia —en la escuela y en los espacios públicos— ha incorporado a sus narrativas temas casi del todo ausentes hasta ahora, como los de género, grupos marginados y hechos recientes de alta significación que son de primera importancia para dar vida a una nación y un futuro más justos y equitativos. *Enseñanza y usos públicos de la historia*... reúne a especialistas de dos naciones diversas, pero con preocupaciones afines respecto a su memoria colectiva: Chile y México, en una gran variedad de enfoques y estrategias metodológicas que dibuja un amplio panorama de lo que hoy significa la historia en América Latina. Este libro es una puesta al día ineludible en la investigación comparada sobre enseñanza de la historia latinoamericana.

Enseñanza y usos públicos de la historia

en México y Chile




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Colección Educación

Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile

Sebastián Plá y Omar Turra-Díaz, coordinadores



Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2022

Catalogación UNAM
Nombres: Plá, Sebastián, editor. | Turra-Díaz, Omar, editor.
Título: Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile / Sebastián Plá y Omar Turra-Díaz, coordinadores.
Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2022. | Serie: IISUE Educación.
Identificadores: LIBRUNAM 2116769 | ISBN: 978-607-30-5640-3
Temas: Historia -- Estudio y enseñanza -- México. | Historia -- Estudio y enseñanza -- Chile. | Planificación curricular -- México. | Planificación curricular -- Chile. | Historia -- Libros de textos.
Clasificación: LCC LB1582.M6.E57 2021 | DDC 907.1—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinador editorial
Jonathan Girón Palau

Edición
Juan Leyva

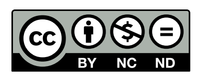
Edición digital (PDF)
Jonathan Girón Palau

Diseño y fotografía de la cubierta
Diana López Font

Collage fotográfico a partir de un detalle del mural de José Chávez Morado
El retorno de Quetzalcóatl, Ciudad Universitaria, UNAM, 2019

Primera edición: 2022
Primera edición (PDF): 2022

ISBN: 978-607-30-5640-3
ISBN (PDF): 978-607-30-6108-7



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN*

En las últimas décadas, la enseñanza histórica en el sistema escolar ha sido objeto de controversias y debates que han puesto en entredicho su aporte formativo en tiempos de globalización y predominio del conocimiento instrumental. A este cuestionamiento también han contribuido la crisis de su tradicional función nacionalizadora y las políticas culturales de manipulación del pasado, agudizadas en periodos dictatoriales, como ha ocurrido en nuestra Latinoamérica. Sin embargo, la función social y educativa del conocimiento histórico escolar adquiere actualidad cuando a ella se le asignan labores formativas en el ámbito de la ciudadanía, de la afirmación identitaria, del respeto y valoración de la diversidad humana y del desarrollo del pensamiento crítico. Es decir, se reconoce en la historia escolar un ámbito privilegiado para la conformación de subjetividades interculturales, en la medida en que sus orientaciones formativas promueven nuevas comprensiones de lo social, superadoras de los tradicionales anclajes culturales exclusores. Por lo demás, existe consenso acerca del rol clave que desempeña este sector de aprendizaje en la formación de los sujetos y en la construcción de las sociedades, dado su carácter de gestor de conciencia colectiva y de identidad(es).

Asimismo, a lo largo del siglo XXI, la investigación en enseñanza de la historia en América Latina ha vivido un crecimiento exponencial. En la actualidad podemos encontrar grupos de investigación a

* Agradecemos el detallado trabajo editorial de Juan Leyva en México. Asimismo, agradecemos el apoyo de Marcela Rivas Valenzuela y Evelyn Zagal Valenzuela en Chile por su trabajo con los autores y coordinadores en la última etapa del libro.

lo largo del continente, con gran fuerza en países como Chile, Brasil, Argentina, Colombia y, en menor medida, México. Estos grupos de investigación han convertido a la enseñanza de la historia en objeto de estudio crítico y actualizado, pues la labor de promover una formación histórica que contribuya al desarrollo de la conciencia política y crítica del alumnado, y de la sociedad en general, se constituye en un desafío educativo permanente y de larga duración. En este sentido, el libro que presentamos propone aportar conocimiento respecto de la historia como disciplina escolar desde tres dimensiones educativas que orientan y participan de su enseñanza, como son las políticas y prescripciones curriculares, la incorporación de temas actuales en el aula de historia y la categoría de usos públicos de la historia como función educativa emergente.

Desde la dimensión curricular, la búsqueda es por historizar el desarrollo de las directrices formativas que han orientado la enseñanza de la asignatura escolar en las últimas décadas, colocando especial énfasis en la transformación/persistencia del discurso pedagógico de la historia en relación con la incorporación de nuevas perspectivas educativas, actores sociales y propósitos de enseñanza que, tradicionalmente, su código disciplinar desconsideró. De esta preocupación se deriva el estudio de la dimensión áulica o pedagógica de la enseñanza histórica, a través de la indagación en la incorporación de temas relevantes y actuales en los estudios sociales como son el pasado reciente en el aula, el enfoque de género en el estudio histórico y las visiones estudiantiles sobre el valor del conocimiento histórico. Por su parte, la dimensión de usos públicos de la historia considera un conjunto de temas y problemas que reflejan debates actuales en los estudios históricos acerca de las diversas formas de gestión del conocimiento histórico, tanto en el terreno de la investigación como en el de su enseñanza en el sistema educativo. Los estudios al respecto muestran emergentes dimensiones de la función social de la historia en el sistema educativo, como es la comprensión acerca de las funciones políticas y culturales inherentes a las representaciones del pasado, cuestión que viene a colocar en evidencia la crisis de la tradicional función nacionalizadora de la

historia, así como su debilitamiento como vía maestra para definir y reforzar identidades nacionales.

Los campos de acción educativos definidos se abordan desde las realidades educacionales propias de México y Chile, con la intención de establecer relaciones comparativas y de diálogo entre los diversos tópicos y ejes problemáticos que componen los apartados del libro. Ello resulta un esfuerzo de alta complejidad, si se considera las particularidades y diferencias en las trayectorias políticas, culturales y de institucionalidades educativas, entre otras, que presentan ambas conformaciones estatales. En lo político, la estabilidad y proyección democrática mexicana contrasta con la irrupción de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990), que vino a condicionar los estudios y la enseñanza histórica en el país de acuerdo con los intereses y finalidades nacionalistas-militaristas que le eran propios, como se expone en dos capítulos del libro. En lo cultural, la ideología del mestizaje en México se instituye como una construcción identitaria de larga tradición que busca sintetizar lo mejor de la sociedad conquistadora y la conquistada y desindigenizar el rostro nacional mexicano, situación que, tímidamente, se ha desarrollado en el contexto chileno y, en todo caso, la comprensión predominante de lo mestizo se asocia a componentes negativos por su vinculación con lo indígena. En lo educacional, la expresión curricular-organizativa *educación secundaria* también presenta significados diferenciados en uno y otro contexto escolar; en el caso de México comprende tres grados, desde el 7.º al 9.º, y otorga cobertura a jóvenes de entre 13 y 15 años, para luego acceder a la educación media superior, que comprende el nivel Bachillerato y la Educación Profesional Técnica. El número de años es variable y puede ir de dos a cinco según el tipo de modalidad educativa. En Chile el término genérico de educación secundaria se refiere en específico a la *educación media*, que comprende cuatro años desde el 9.º grado (1.º medio) al 12.º grado (4.º medio). Este tipo de educación escolar se subdivide en Enseñanza Media Científico-Humanista y Enseñanza Media Técnico-Profesional, y establece la separación a partir del 11.º grado (3.º medio). Para el caso, la enseñanza histórica en el nivel secundario y medio tiene su

expresión, en ambos países, en la formación general, en el Bachillerato y en la Enseñanza Media Científico-Humanista.

El libro constituye, también, un esfuerzo de colaboración académica entre dos grupos de investigación latinoamericanos geográficamente distantes, pero que buscan acercar y colocar en relación investigaciones desarrolladas en sus países respecto de la enseñanza y usos públicos de la historia que fomenten las relaciones entre el Sur global. Para el establecimiento de las redes de investigación en enseñanza de la historia entre ambos países, ha sido de vital importancia el Seminario Educación y Usos Públicos de la Historia, que se desarrolla desde 2014 en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dicho seminario, fundado y coordinado por el doctor Sebastián Plá, ha fomentado la formación de personal especializado en la investigación en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En él se han formado estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado de las carreras de Historia y Pedagogía, y de la Maestría en Educación Media Superior de esa misma universidad. Asimismo, el seminario ha contado con la colaboración de autores nacionales e internacionales como Omar Turra-Díaz, de Chile, Sandra Patricia Rodríguez Ávila, de Colombia, y Xavier Rodríguez Ledesma, de México. Cinco de los siete capítulos de este libro dedicados a México fueron resultado de las investigaciones desarrolladas en el marco del seminario; los otros dos son producto de la estrecha relación entre el seminario y el cuerpo académico de Historia, Cultura y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN). También parte importante del trabajo se realizó dentro del proyecto de investigación Conocimiento Social, Currículum y Justicia Social en México y en América Latina; dicha investigación ha recibido el apoyo del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) de la UNAM.

Para el caso de Chile, el grupo de investigadores que presentan estudios en este texto se ha vinculado, desde 2014, en el interés común por investigar la Historia como disciplina escolar, su función social y educativa en el proceso de chilenización, así como diversas temáticas asociadas a su enseñanza y finalidades curriculares. Este

trabajo en conjunto ha permitido la adjudicación de dos proyectos de investigación nacionales del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (Fondecyt-ANID), como todos los demás de la obra, coordinados por el doctor Omar Turra-Díaz, y se encuentra actualmente en desarrollo el proyecto 1191075, titulado Caracterización del Código Disciplinar de la Historia Escolar ante las Reformas Curriculares Recientes. Estudio desde el Sistema Escolar y Formación del Profesorado. En el contexto de este proyecto es que se ha establecido un diálogo binacional con el seminario del IISUE-UNAM. Al ser uno de los propósitos del grupo formar personal especializado, dos de los capítulos que aquí se presentan derivan de resultados de investigación de maestrías en Historia y Educación. Algunos autores participan como académicos invitados y otros forman parte del programa de Doctorado en Educación de la Universidad del Bío-Bío (UBB), donde el campo de investigación sobre la enseñanza histórica se vincula con la línea de investigación sobre formación docente y aprendizaje.

El diálogo entre los dos grupos de investigación se ha desarrollado desde 2019 a través de actividades presenciales en el IISUE-UNAM, el Encuentro Internacional de Enseñanza y Usos Públicos de la Historia: Una Mirada Latinoamericana (organizado por la UBB en el segundo semestre de 2020) y, recientemente, en el Seminario Intergrupal sobre Enseñanza Histórica y Usos Públicos de la Historia, en enero de 2021. Estos dos últimos encuentros se han realizado de manera virtual, dado el contexto de pandemia, lo que para el caso ha facilitado la comunicación y participación, el diálogo y debate académico, con los resultados que presentamos en este libro.

En concordancia con las dimensiones educativas en estudio, el libro se organiza en tres ámbitos temáticos: políticas y enseñanza de la historia, investigación e historia en el aula y usos públicos de la historia. El primer apartado agrupa investigaciones que abordan la trayectoria curricular de la Historia como disciplina escolar y los procesos de inclusión/exclusión que producen los discursos histórico-educativos nacionales en relación con grupos sociales minorizados, particularmente los pueblos indígenas. Se analizan aquí documentos oficiales que promueven directrices para la enseñanza de la discipli-

na, como son sus planes y programas de estudio y sus libros de texto; es decir, el estudio se focaliza en los llamados textos visibles de prescripción pedagógica. El segundo apartado contiene estudios que centran su interés en el despliegue educativo de la historia en el aula escolar, examinando la presencia/ausencia de tópicos relevantes y de actualidad en su enseñanza. En términos metodológicos, estas investigaciones ponen de relieve las experiencias y narrativas estudiantiles en su relación con el conocimiento histórico escolar e incorporan, de esta manera, un actor educativo tradicionalmente ausente en la producción de conocimiento en la disciplina. Por lo tanto, las voces estudiantiles adquieren relevancia para reconocer la actualidad y valoración del conocimiento histórico en las aulas escolares. El tercer apartado se estructura con base en estudios que exponen los usos públicos de la historia y analizan las funciones políticas y culturales subyacentes en las representaciones del pasado. Las investigaciones muestran, también, las potencialidades de estas expresiones públicas de la historia para su conocimiento y enseñanza dentro y fuera de la escuela, pues constituyen herramientas de análisis para la comprensión histórica.

En la organización de los ámbitos temáticos y capítulos del libro se ha utilizado como criterio de agrupamiento y vinculación la similitud de enfoques temáticos y metodológicos, de manera que permitan desarrollar lecturas comparativas de las realidades educativas. En la generalidad del libro puede constatarse el cumplimiento de este criterio, salvo en lo relacionado con la perspectiva de género en la enseñanza histórica, donde no fue posible disponer de contraparte desde el contexto mexicano. Al respecto, nos ha quedado en evidencia la ausencia de investigación sistemática y profesional dedicada a la enseñanza de la historia desde una perspectiva de género. Esto no implica que no haya excelentes historiadoras, como Gabriela Cano o Martha Santillán, o investigaciones educativas con perspectivas de género, como las de Araceli Mingo, entre muchas otras, sino que la enseñanza de la historia como campo de investigación en México no ha sido capaz de fomentar las investigaciones de género. Desde nuestro punto de vista, las causas de la falta de estudios en el área pueden ser varias. La primera y más obvia es que el campo reproduce la estructura patriarcal de la historia escolar, al dar prioridad a la

historia del Estado mexicano. En segundo lugar, el interés de muchas investigaciones está en enseñar los elementos científicos de la historia, por ejemplo, el uso de evidencia o la conciencia histórica, sin valorar aspectos educativos más amplios como es la violencia de género. Finalmente, observamos la incapacidad en general del sistema educativo, y de la enseñanza de la historia en particular, de superar la lógica masculina que pervive en sus relaciones y contenidos. La enseñanza de la historia como arconte del Estado, la ciencia y el hombre nos atrapa y no hemos podido salir de ahí. Es fundamental que esta omisión nos haga repensar, en México, los caminos que ha tomado la enseñanza de la historia y su investigación para promover una historia en la escuela que favorezca la igualdad de género y la justicia social. Enseguida describimos cada uno de los capítulos que contiene el libro.

En el primer capítulo Sebastián Plá narra la historia curricular de la Historia, en tanto asignatura, desde los años setenta del siglo XX a la fecha. Su estudio es un ensayo pedagógico que entrelaza las diferentes reformas curriculares con los actores de la reforma, en especial la investigación educativa y el conocimiento histórico escolar, es decir, las formas en que se entiende la historia que debe ser enseñada. En este sentido, Plá busca historizar las formas en el que el discurso histórico escolar va configurándose. La creación de un lenguaje propiamente pedagógico y curricular para la enseñanza de la historia produce, en parte, el distanciamiento entre lo que se piensa que es dicha enseñanza, lo que sucede en las aulas y los diseños curriculares prescritos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En otras palabras, mientras comúnmente se considera que la historia en la escuela es memorística y fáctica, lo que se demuestra es que, en cuanto diseño curricular, esta aseveración dejó de ser cierta por lo menos desde 2017. Finalmente, este lenguaje pedagógico sobre la historia es lo que el autor denomina discurso histórico escolar, productor de su propia lógica y, desgraciadamente, cada vez más lejos de las problemáticas sociales contemporáneas.

En el segundo capítulo Omar Turra-Díaz analiza el desarrollo curricular de la historia escolar en Chile a partir de las reformas educativas que experimenta la asignatura en el último medio siglo

en el país. El proceso de análisis se realiza en función de la categoría heurística *código disciplinar de la historia*, propuesta por Cuesta en *Sociogénesis de una disciplina escolar…*, considerando uno de los constitutivos de este código, como es el cuerpo de contenidos y finalidades educativas que organiza y otorga sentido a su enseñanza en materiales educativos prescritos y visibles. Las interrogantes que orientan el estudio son dos: cómo se ha renovado/proyectado el código disciplinar de la historia, según sus contenidos de enseñanza, a través de las reformas curriculares de los últimos 50 años del sistema escolar chileno y, consecuencialmente, cómo puede caracterizarse el código disciplinar de acuerdo con el desarrollo de los contenidos de enseñanza en las reformas curriculares estudiadas. Los resultados que expone el autor muestran que entre avances y retrocesos —desde finalidades educativas asociadas a la convivencia democrática e integración latinoamericana hasta otras de control ideológico y constreñimiento nacionalista— la historia escolar en Chile ha transitado hacia un código disciplinar transformado, tanto en sus contenidos como en sus finalidades educativas.

En el tercer capítulo Dalia Argüello y Casandra Guajardo exponen con claridad cómo la enseñanza de la historia y las políticas de educación intercultural en México caminan por senderos paralelos, sin tocarse jamás. Su estudio comienza en la última década del siglo XX y se extiende hasta 2016. En este sentido, el trabajo de las autoras demuestra cómo el discurso histórico escolar puede permanecer relativamente estable en los programas de estudio a pesar de que las políticas educativas de su alrededor vivan constantes reformas. Su estudio se basa en una lectura crítica de los libros de texto para 4.º grado de educación primaria. El resultado, sostienen Argüello y Guajardo, es la reproducción y permanencia de una narración histórica en la escuela que reproduce la desigualdad y las relaciones de poder que existen entre los grupos indígenas y lo que se entiende, de manera muy general e inexacta, como mestizaje. En otras palabras, la interculturalidad sigue excluida de la enseñanza de la historia y, por tanto, de la identidad nacional que se enseña en las escuelas mexicanas.

En el cuarto capítulo Andrea Minte Münzenmayer presenta los resultados de una investigación acerca del patrimonio cultural mapuche en los textos escolares de historia de Chile. El análisis se realizó sobre la base de las cinco categorías que la UNESCO reconoce como patrimonio cultural inmaterial o intangible: tradiciones y expresiones orales; artes del espectáculo; usos sociales, rituales y actos festivos; conocimiento y usos relacionados con la naturaleza y el universo, y técnicas artesanales tradicionales. Entre los resultados destaca el énfasis en aspectos bélicos y hazañas de guerreros mapuche y españoles, y el dejar a un lado aspectos centrales tales como cosmovisión, medicina, gastronomía, artesanía, ceremonias y otros legados ancestrales del pueblo mapuche. Estos últimos contenidos no se presentan en los textos escolares, lo cual afecta la valoración del patrimonio de un pueblo que en pleno siglo XXI lucha por mantener su identidad y su territorio ancestral.

En el quinto capítulo Rosalía Meníndez hace un recuento histórico del desarrollo de la enseñanza de la historia, y en especial de los libros de texto, en el México decimonónico y de los primeros años del siglo XX. La autora demuestra cómo la enseñanza de la historia fue una preocupación muy temprana para la nueva nación, especialmente en la educación de los jóvenes y los nuevos docentes. A partir de 1867 la historia se convierte en asignatura obligatoria en educación primaria y así permanece. En un segundo momento, Meníndez se concentra en los libros de texto en la bisagra de los siglos XIX y XX, ya con el triunfo liberal consolidado y una versión de la historia nacional relativamente estable. Pone como ejemplo un libro de texto del intelectual y político mexicano Justo Sierra. Ubica el libro de *Historia Patria. Primer año,* de 1894, como un parteaguas respecto a los anteriores libros de texto, de corte más narrativo y basado en el método del catecismo, y como paso a una enseñanza de los libros de texto dirigidos a niños y con apoyo didáctico para su uso. A partir de este momento y ya con un grupo de profesores recién formados, los autores de libros de texto pasaron de ser médicos o abogados, a docentes normalistas. La historia de los libros de texto, sostiene la autora, muestra procesos de larga duración que reflejan, en ocasiones, más permanencias que cambios.

En el sexto capítulo Luis Ajagan Lester se enfoca en el *blanqueo* de la identidad nacional chilena, específicamente en la negación del mestizaje y las evidentes raíces indígenas que la componen y el rol que los textos pedagógicos han desempeñado en esa autopercepción. La primera fase del análisis, fundada en aproximadamente 160 años de textos escolares (1845-2005), muestra que los mestizos han sido sistemáticamente descritos en el discurso histórico escolar chileno como seres caracterizados por rasgos negativos, derivados de la sangre y cultura indígenas; los rasgos positivos son atribuidos a la herencia genética hispana. El autor muestra cómo este discurso dicotómico ha sido el hegemónico y ha contribuido poderosamente a la construcción de una identidad negacionista de las raíces indígenas. En una segunda fase, a partir del 2005, se puede apreciar un intento de ruptura con los mensajes racistas y clasistas del pasado, y en cambio la propuesta de una nueva identidad latinoamericana y mestiza; sin embargo, los resultados indican que nada que pudiese despertar orgullo de pertenecer a un pueblo mestizo se desprende del nuevo discurso. La indagación constata que, a pesar de los esfuerzos de ruptura, prevalece en el discurso escolar chileno una visión del mestizaje que contribuye a negar la pertenencia nacional a la periferia de Occidente.

En el séptimo capítulo Mario Valdés-Vera presenta un ensayo vinculado con la formación del profesorado en historia escolar. En la base de sus reflexiones se encuentra la observación *in situ* de las clases de la disciplina de profesores en etapas finales de su formación profesional. El artículo formula una interesante reflexión acerca de la presencia de la disciplina historiográfica en el currículum y las orientaciones que adopta su enseñanza en la escuela actual. Se trata de una perspectiva revisionista que recupera, como dice su autor, "la vieja pregunta presentada hace ya muchos años por Marc Bloch sobre *para qué sirve la historia*", y devela las ausencias en su enseñanza en el currículum escolar. El escrito hace hincapié en algunas debilidades de la formación de profesores de historia, particularmente sobre la integración entre la formación historiográfica, dominante, y la disciplina pedagógica, ámbitos tradicionalmente desvinculados en la formación de estos profesores especialistas.

En el octavo capítulo Gina Inostroza Retamal nos interioriza en avances y dificultades sobre la incorporación de un enfoque de género en la enseñanza de la historia en Chile, a través de la revisión de contenidos (textos, actividades) de los libros de Historia y Ciencias Sociales de Educación Media (secundaria) de los niveles de 1.º a 4.º año. Los resultados expuestos permiten visibilizar, en algunas unidades, el protagonismo de determinadas mujeres en ámbitos vinculados con el mundo del trabajo, participación y política. Las mujeres destacadas son consideradas excepcionales en cuanto a su aporte a los procesos históricos; por lo cual se produce un subregistro acerca de la condición, situación y aportes de la población femenina en las diferentes realidades. Lo más relevante es que no se avanza en dimensionar la construcción de identidades de género, roles, estereotipos y división sexual del trabajo, entre otros tópicos relevantes. En este sentido se aporta a la historia de las mujeres, pero queda como déficit un análisis de género transversal a todos los sujetos históricos, como podría ser incorporar las diversas construcciones de la masculinidad. A su vez, se prioriza la historia política y económica como conductora del discurso histórico en desmedro de la historia de la vida privada, en la cual hombres y mujeres interactúan en planos de las relaciones íntimas, reproductoras, de cuidado, placer, ocio y socialización de niños/as.

En el capítulo noveno Ariana Martínez Otero y Michelle Ordóñez Lucero presentan resultados de una investigación sobre las formas en que jóvenes de educación media superior comprenden, interpretan y narran un acontecimiento dramático de la historia reciente mexicana: el movimiento estudiantil de 1968 y la matanza de los estudiantes por parte del ejército mexicano en Tlatelolco, el 2 de octubre de 1968. El estudio didáctico retoma las voces estudiantiles para entender cómo los jóvenes resignifican el contenido histórico a partir de tres elementos: historiografía, memoria y museos de la memoria. A partir de ahí, se estudia la articulación temporal en las narraciones históricas, el papel del espacio en dichas narraciones, los sujetos históricos y las fuentes de las que abrevaron los estudiantes para construir sus narraciones. El resultado es un interesante e inno-

vador estudio que conjuga elementos del pensamiento, la memoria y la conciencia históricos.

En el capítulo décimo Patricio Guzmán Contreras presenta resultados de una investigación que rescata las voces estudiantiles de dos liceos públicos en Chile, analizando dos categorías mediante un método fenomenológico: los aportes de la Historia como disciplina escolar y la valoración de la asignatura. Respecto a los aportes, se reconoció la comprensión del presente y el sentido crítico social de la asignatura; en cuanto a la valoración, los estudiantes rescataron las estrategias de aprendizaje y la significación positiva de la asignatura ante los cambios de electividad que se avecinaban en 2020. La investigación es un buen punto de partida para instruirse en el desarrollo de la Historia como asignatura escolar en Chile.

En el decimoprimer capítulo Mayra Rodríguez Martínez examina uno de los ámbitos menos explorados de la enseñanza de la historia: la evaluación a gran escala de los aprendizajes históricos. Especialmente se concentra en los retos metodológicos que una investigación de este tipo implica. Para ello, analiza detenidamente una prueba a gran escala aplicada en México en el marco del aniversario del bicentenario de la Independencia en 2010 y una encuesta sobre cultura histórica con estudiantes de la escuela normal en 2011. La autora presenta un detallado análisis que muestra cómo detrás de estos estudios subyace todavía una idea memorística de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Pero el texto no se queda en la mera crítica, sino que, a partir de seis indicadores del pensamiento histórico, Rodríguez propone el diseño de un instrumento que permite evaluar los procesos cognitivos o por lo menos medir el uso de aspectos contextuales y relacionales del pensamiento histórico que van mucho más allá de la memoria.

En el capítulo decimosegundo Lucero San Vicente Juambelz estudia cómo los jóvenes de un movimiento social en una comunidad mexicana utilizan la historia y los muros de su ciudad para manifestar su oposición a un proyecto carretero que amenaza la conservación de áreas naturales protegidas y a las propias tradiciones culturales del municipio. San Vicente Juambelz expone cómo el Frente Juvenil para la Defensa de Tepoztlán configura narraciones históricas a

través de la pintura de murales en los que expone la relación entre el pasado y el futuro deseado. Basado en la tipología narrativa de Jorn Rüsen, este capítulo expone cómo se interrelaciona el campo de la enseñanza de la historia con los usos públicos de la historia, al mismo tiempo que demuestra cómo la historia, y en especial la conciencia histórica, es un detonador y una guía para la política ciudadana activa y crítica.

En el capítulo decimotercero Marco Antonio León busca revisar el significado y proyección que tuvieron, durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) y la dictadura militar (1973-1990) en Chile, determinados personajes históricos, periodos, espacios y contenidos de la misma naturaleza disciplinar que fueron empleados públicamente para apoyar ideas específicas, legitimar un modelo de Estado y descalificar a opositores o disidentes. El autor muestra cómo se desarrolló una dimensión más utilitaria de la historia que la concibió como un instrumento ideológico y político, encaminado a difundir mensajes entre los diferentes medios de comunicación del periodo, a respaldar actos conmemorativos oficiales y a desplegarse en las temáticas y contenidos de los niveles de escolaridad básica y media. Dicha dimensión utilitaria es la que se aborda en el estudio y expone una faceta poco explorada por la historiografía, que a la par permite el estudio de la circulación de este saber y su función social en una etapa específica.

En el capítulo decimocuarto Xavier Rodríguez Ledesma desarrolla un fino texto que articula los estudios culturales y su potencialidad para la enseñanza de la historia. En específico, el trabajo analiza la potencialidad de la música como herramienta política y de protesta que ofrece, entendida a partir de un análisis histórico y contextual, la posibilidad de comprender un momento histórico particular dentro del aula. Para ello, el autor analiza tanto la crítica a la escuela a partir de una canción de Pink Floyd como los diferentes usos en Latinoamérica de la música como crítica al momento actual. El texto de Rodríguez Ledesma no sólo ofrece al lector un análisis lúcido, sino también reflexiones sobre sus posibles usos en la didáctica y la investigación en enseñanza de la historia, al mismo tiempo que reconoce y usa al presente y la industria cultural como herramienta y

objeto de análisis. Este trabajo ofrece, sin lugar a dudas, una ventana para comprender los usos públicos de la historia y su vínculo con la enseñanza de la historia.

Finalmente, en el capítulo decimoquinto Evelyn Zagal Valenzuela examina el papel relevante de los medios de comunicación en la conformación de estereotipos sociales y también su potencialidad como herramienta para el estudio histórico y uso didáctico en el aula escolar. La autora propone considerar que estos medios constituyen una herramienta necesaria para el conocimiento histórico. Con ese fin, se apoya en resultados de un estudio que analiza las representaciones sociales construidas sobre la violencia de género mediante discursos gráficos y narrativos en medios de comunicación escrita durante el siglo xx chileno. El estudio postula que el uso escolar de estas fuentes se constituye en una herramienta metodológica y pedagógica que aporta beneficios a la enseñanza de la historia.

Sebastián Plá
Omar Turra-Díaz

SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

ANID	Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
APPM	Asamblea Permanente de los Pueblos de Morelos
APPO	Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca
AHUNAM	Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
Cenidiap	Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFE	Comisión Federal de Electricidad
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CIDHEM	Centro de Investigación en Docencia y Humanidades del Estado de Morelos
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
Cinvestav	Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN
Clacso	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNED	Consejo Nacional de Educación
CNH	Consejo Nacional de Huelga
Conaliteg	Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos

Concaulta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CU	Ciudad Universitaria
DDHH	derechos humanos
DGB	Dirección General de Bibliotecas
DGCS	Dirección General de Comunicación Social
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
Dibam	Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
DOF	*Diario Oficial de la Federación*
EIB	Educación Intercultural y Bilingüe
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centro Escolares
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
ESO	educación secundaria obligatoria
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
Fechif	Federación Chilena de Instituciones Femeninas
FCE	Fondo de Cultura Económica
FDT	Frente en Defensa de Tepoztlán
FJDT	Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Fondecyt	Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico
FPDT	Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra de San Salvador Atenco
FPDTAMPT	Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra y el Agua, Morelos-Puebla-Tlaxcala
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
IPN	Instituto Politécnico Nacional
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MEMCH	Movimiento pro Emancipación de las Mujeres de Chile
MIDE	Museo Interactivo de Economía
Mineduc	Ministerio de Educación

Mucmi	Museo Casa de la Memoria Indómita
NME	Nuevo Modelo Educativo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PAN	Partido Acción Nacional
PASPA	Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico
PIEE	Programa de Inclusión y Equidad Educativa
PIIE	Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación
PIM	Proyecto Integral Morelos
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PRI	Partido Revolucionario Institucional
Profop	Profesorado. Políticas de Formación y Praxis Profesional
PSU	Prueba de Selección Universitaria
RAE	Real Academia Española
RES	Reforma a la Educación Secundaria
RIEB	Reforma Integral a la Educación Básica
RIEMS	Reforma Integral a la Educación Media Superior
SCT	Secretaría de Comunicaciónes y Transportes
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEP	Subvención Escolar Preferencial
SM	Sociedad de María
Simce	Sistema de Medición de la Calidad Educativa
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Stata	Software for Statistics and Data Science
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UBB	Universidad del Bío-Bío
UCA	unidades centradas en el aprendizaje
UEG	Unidad de Equidad de Género
UMCE	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UP	Unidad Popular
UPN	Universidad Pedagógica Nacional



POLÍTICAS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

1. HISTORIA CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO (1972-2017)

Sebastián Plá

Este capítulo describe el devenir histórico de los planes y programas de historia para la educación básica y media en México desde la reforma de 1972 hasta la última reforma curricular de 2017. La idea básica del texto es demostrar cómo los diseños curriculares, a lo largo de casi 50 años, han modificado el discurso histórico escolar y transformado la idea de una histórica memorística y patriótica. Lo anterior, vale la pena dejar claro, no significa que las prácticas dentro del aula hayan transformado radicalmente este tipo de enseñanza, sino que las políticas curriculares han propuesto una enseñanza muy diferente a lo que se acostumbra entender como enseñanza tradicional, es decir, memorística, nacional y factual. Esta aseveración tiene matices, como demostraré, pero, en general, la historia curricular de la historia en cuanto asignatura para la educación básica y obligatoria sí se ha alejado de la historia memorística y ha creado nuevas propuestas educativas.

La narración que presento a continuación, a pesar de ser un relato histórico, pretende ser un texto pedagógico. Esto significa que mi compromiso no es escribir historia, sino historizar la dimensión curricular de la enseñanza de la historia. Ello implica centrarme en los diferentes actores educativos y en la epistemología del conocimiento histórico escolar como dos elementos constitutivos de las intenciones educativas. De esta manera, en la perspectiva pedagógica, lo que interesa no son los contenidos en sí, aunque innegablemente son muy importantes, sino su relación con la idea de sociedad y de

persona que se sueña producir mediante la educación. A su vez, a pesar de que la educación está siempre vinculada con discusiones sociales más amplias, que van desde el trabajo en la academia hasta las discusiones económicas y políticas, exploro aquí la configuración propia del discurso educativo, en este caso, la dimensión curricular de la enseñanza de la historia. Esta configuración de un lenguaje propiamente pedagógico y curricular para la enseñanza de la historia produce en parte el distanciamiento entre lo que se piensa que es la enseñanza de la historia, lo que sucede en las aulas y los diseños curriculares prescritos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Finalmente, este lenguaje pedagógico sobre la historia es lo que he denominado discurso histórico escolar (Plá, 2005; 2008; 2014a).

Para demostrar lo anterior, el texto presenta una narración cronológica de los diseños curriculares para la enseñanza de la historia. En el primer apartado hago un repaso general de la historia de la enseñanza de la historia. En los siguientes cuatro apartados me concentro en diferentes reformas educativas: la reforma de Luis Echeverría en 1972; la reforma salinista de 1992; las varias reformas educativas durante los gobiernos neoconservadores del Partido Acción Nacional (PAN) entre 2000 y 2012, y termino con el análisis del Nuevo Modelo Educativo 2017, de Enrique Peña Nieto. Cada uno de estos cuatro apartados describe los contextos de las reformas educativas y el lugar que ocupa la historia en ellas, y analiza con mayor profundidad tres elementos centrales de mi estudio: las transformaciones a la historia en cuanto saber educativo; el papel de los historiadores y de los especialistas en educación como constructores del nuevo discurso histórico escolar, y las finalidades educativas de la enseñanza de la historia. Cierro el texto con unas reflexiones sobre los caminos paralelos entre historia curricular y usos públicos de la historia.

Repaso histórico

Comúnmente, se fija el nacimiento oficial de la enseñanza de la historia en México con la ley de instrucción pública de 1869 (Sánchez Quintanar, 2004), cuando la historia se tornó asignatura obligatoria

para la educación primaria. Sin embargo, como demuestra Rosalía Meníndez en este mismo volumen, la preocupación surgió desde los primeros años de vida independiente. A partir de entonces, la historia como asignatura, o por lo menos como contenido, no ha salido de los diseños curriculares para la educación primaria y secundaria, aunque no ha tenido la misma suerte en varios subsistemas de la educación media superior. Su permanencia es constante y eso se debe a que su función identitaria se mantiene hasta la actualidad. No obstante, qué identidad promueve y qué funciones sociales se le otorgan a la historia en la escuela se han movido a lo largo del tiempo. No ha existido ni existe en la escuela una historia única, estable, monolítica e incuestionada. La historia oficial, a pesar de parecer fija, se mueve. Hay muchas evidencias que muestran que más bien la historia en los programas educativos es un espacio de contienda y que su resultado no es un todo coherente. Creer que la historia escolar es mera reproducción de una historia oficial monolítica, vertical e indiscutida es difícil de sostener. Por ejemplo, la disputa sobre el peso de la tradiciones indígena o española en la invención de la identidad mexicana mestiza no quedó saldada en 1869, sino que, por el contrario, el debate se acrecentó notablemente a la vuelta del siglo XIX y XX. De igual manera, la historia escolar durante el cardenismo (1934-1940) imprimió su propia interpretación sobre el pasado nacional. Las idas y vueltas de esa historia hasta 1959 son descritas con notable detalle en el libro clásico de Josefina Vásquez (2000).

En 1959, con el Plan de Once Años para la educación y con la creación del libro de texto único, obligatorio y gratuito para educación primaria, los vaivenes bajaron su intensidad. Los libros de la patria, como se les conocía, comenzaron a narrar una sola interpretación del pasado nacional que llegó a todos los rincones del país. Esta visión, que retomaba el discurso de lo mexicano como la unión de la madre indígena y el padre español que procrearon al mestizo (Navarrete, 2016) patriarcal, se complementó con la invención de estereotipos nacionales que estaban surgiendo en ese entonces, como el mariachi y la china poblana (Pérez Monfort, 2000). La gesta revolucionaria era el acontecimiento histórico más relevante, ya que el Estado mexicano moderno, bajo el dominio del Partido Revolu-

cionario Institucional (PRI), fue, según esta teleología histórica, producto de la Revolución. La historia escolar era lo que comúnmente se denomina una historia nacionalista y relativamente enciclopédica, en la que un listado de acontecimientos ordenados cronológicamente fungía como programa. Sin embargo, esta historia escolar también tenía sus matices; por ejemplo, en los planes para la educación secundaria de 1964 la historia de México efectivamente debía enseñar la conciencia nacional, por lo que se debían eliminar de sus contenidos los "factores que detengan el desarrollo progresista del país", pero no se limitaba a ella, ya que la historia debía "marcar la necesaria superación del nacionalismo y anteponerle el concepto de solidaridad americana y humana, del que México es abanderado" (SEP, 1964: 305). Finalmente, se reconocía el papel de la lucha social como parte del cambio histórico, dada la importancia que se le daba en el estado desarrollista mexicano (Ramos, 2020).

La historia escolar de 1959 y los años sesenta forjó de manera significativa la historia nacional y los estereotipos mexicanos que hoy viajan por el mundo con espeluznante simplicidad. Pero no lo hizo sola, pues fue parte de un proyecto mucho más amplio, denominado Unidad Nacional, que tuvo como objetivo mitigar los antagonismos políticos que habían caracterizado a la posrevolución (1920-1940). Este proyecto, del que también son producto el Museo de Antropología, la gran industria cultural de la "época dorada" del cine mexicano, el ballet folclórico de México y la actual cadena de televisión Televisa, inventó —o por lo menos consolidó— muchas de las tradiciones nacionales contemporáneas. En la Unidad Nacional todos los pasados indígenas, regionales e historiográficos quedaron amalgamados en una identidad relativamente homogénea. La historia en la escuela fue parte activa de este proceso, junto con la enseñanza del español, la geografía y el civismo. Sin embargo, como iré demostrando, el diseño curricular general, pero en especial la enseñanza de la historia vivieron un proceso distinto: por un lado enseñaba la historia nacional, construía ritos escolares y reproducía los estereotipos nacionales, y por otro lado, los diseños curriculares se tornaron complejos y, en ocasiones, no tan apegados a la visión

de la identidad nacional impulsada por los medios masivos de comunicación.

En otras palabras, a partir de los años setenta, los diseños curriculares para la enseñanza de la historia para la educación básica comenzaron a tener una historia propia, producto de la expansión de los estudios del currículum (Díaz Barriga y Garduño, 2014) y del avance de las capacidades nacionales para desarrollar las ciencias de la educación. Los nuevos discursos curriculares mezclaron los principios de Ralph Tyler y su gestión científica de la escuela, así como la pedagogía por objetivos de Benjamín Bloom con discusiones sobre la justicia social, la democracia y la identidad nacional. Este proceso inició una paulatina transformación del discurso histórico escolar al mismo tiempo que modificaba el carácter memorístico, enciclopédico y en menor medida elitista de su código disciplinar (Cuesta, 1997).

1972 Y LA MODERNIDAD CURRICULAR

La primera muestra de una producción histórica curricular y de lo que podríamos llamar tentativamente el diseño técnico curricular en México es 1972. El entorno político de la reforma educativa, sin lugar a dudas, jugó un papel importante. Apenas cuatro años antes, en 1968, el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz perpetró la matanza de Tlatelolco; su secretario de gobernación, Luis Echeverría Álvarez, se había convertido en presidente en 1970. Una nueva matanza en 1971, conocida como Jueves de Corpus, y la Guerra Sucia contra la oposición al régimen confirmaba el lado autoritario del PRI ante las exigencias de democratizar al sistema político mexicano. El "milagro mexicano", periodo de crecimiento y estabilidad económica en México, comenzaba a menguar, la Guerra Fría y la violencia dictatorial en América Latina complejizaron el contexto internacional. A modo de síntesis muy apretada, México tomó una postura que daba continuidad al capitalismo basado en la extracción de recursos no renovables y un proteccionismo característico del desarrollismo latinoamericano, mantuvo un sistema antidemocrático en el interior

y enarboló la justicia social, al mismo tiempo que practicaba una política internacional armónica con las diferentes tendencias políticas del mundo bipolar.

La reforma educativa de 1972 fue una fuerte sacudida en el devenir del sistema educativo mexicano. Inmersa en un contexto de transformación educativa más amplio que pretendía democratizar la educación como consecuencia de los movimientos de 1968, la reforma buscó la desconcentración del sistema educativo, la educación de adultos (Mendoza Rojas, 2018) y ampliar la cobertura en educación media superior creando bachilleratos (Villa, 2010; Zorrilla, 2010); además, implementó la primera política general de tecnología educativa (Latapí, 1998); prescribió una pedagogía centrada en el niño y la educación sexual; impulsó el desarrollo de habilidades como aprender a aprender; incluyó términos de origen marxista en su diseño curricular, como el de consciencia histórica (Bravo Ahuja y Carranza, 1976); dio peso a la educación para el trabajo, y retomó mucho de la Escuela Nueva europea que llegó a México, en parte, por el exilio republicano español de los años cuarenta y, en parte, por el desarrollo de las escuelas alternativas de influencia Montessori y Freinet. Digamos, quizá exagerando, que la reforma educativa mexicana de 1972 respondía con bastante acierto al *zeitgeist* educativo representado por el informe de la UNESCO *Aprender a ser. La educación del futuro*, coordinado por Edgar Faure (1973).

La historia en el currículum de educación obligatoria nunca camina sola, va de la mano de la reforma educativa. La historia y todas las asignaturas cambiaron sus enfoques y organización de los contenidos. A simple vista, el cambio más notorio para la historia fue la creación de la asignatura de Ciencias Sociales, que unía la historia, la geografía y el civismo en un solo espacio curricular. Pero hay otros no menos importantes, como incluir la consciencia histórica dentro de los cinco ejes pedagógicos de la reforma, junto a la educación permanente, la actitud científica, la relatividad y el acento en el aprendizaje, una perspectiva latinoamericana de los acontecimientos históricos y una fuerte tendencia al uso del conocimiento histórico y social para la comprensión de la realidad inmediata del estudiante. La enseñanza de la historia y en general de los estudios sociales se

actualizó y emparejó a los New Social Studies en Estados Unidos, a *l´éveil* en Francia, a los trabajos del School Council en Inglaterra y al *estudio del medio* en España (Pagés y Plá, 2014: 5). Asimismo, como demuestra Turra-Díaz en este volumen, la reforma curricular chilena de los años sesenta fue también una renovación pedagógica significativa. Este emparejamiento implica, a su vez, el inicio de la intención de ubicar lo que se entendía por método científico de las ciencias sociales como parte constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje de los saberes históricos: "el segundo objetivo, [era] familiarizar al educando con el método propio de las ciencias sociales en su conjunto y con las diferencias que existen entre las ciencias sistemáticas del hombre y las ciencias históricas" (SEP, 1972: XVI-XVII).

Si consideramos la reforma educativa echeverrista de 1972 y las modificaciones a la enseñanza de la historia desde la perspectiva de los actores, los saberes y las finalidades educativas, se puede afirmar que esta reforma fue una ruptura significativa con los planes y programas anteriores. Pablo Latapí ubica esta reforma como el inicio de la tecnología educativa, etapa que extiende hasta el fin del siglo XX. Aunque con cierta razón, como veremos más adelante, hay cambios en los años noventa que pueden hacernos pensar que hay aspectos que la mirada de Latapí no alcanza a observar. Asimismo, la definición de la reforma como tecnología educativa, aunque retoma la propia nomenclatura de la administración echeverrista, tampoco es del todo fiel a dicho proceso histórico. Una crítica foucaultiana a dicha interpretación de Latapí puede verse en González Villareal (2018), aunque esta visión crítica, desde mi punto de vista, tampoco profundiza en las contradicciones y matices de la reforma, al centrarse únicamente en los aspectos negativos de la escuela.

El concepto de tecnología educativa no hace sólo referencia al uso de tecnologías en el salón de clase o a la notable expansión de las telesecundarias, modelo educativo creado apenas unos años antes; sino a la administración científica de la escuela y del sistema educativo. Esta modernización administrativa, como la denominó Latapí en 1975, trajo consigo la intervención de un nuevo actor en las políticas educativas y en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: los investigadores educativos. Estos nuevos actores harán

importantes contribuciones a la renovación del discurso educativo y a las propuestas pedagógicas, e irán creando una comunidad científica cada vez más amplia para producir conocimiento (Gutiérrez Serrano, 2012; Plá, 2018) que influirá cada vez más en las políticas curriculares. Vale la pena aclarar, a modo de paréntesis, que dicho grupo no es homogéneo y las perspectivas políticas, metodológicas y teóricas difieren mucho entre los investigadores; de ahí que parte de los resultados de las reformas sean paradójicos y en ocasiones contradictorios. Por ejemplo, la reforma de 1972 propuso principios pedagógicos que dan peso a la experiencia en el aula y a la centralidad del niño, basadas en la imbricación de la Escuela Nueva con concepciones genéticas del desarrollo y el aprendizaje de corte piagetiano; al mismo tiempo que se inicia el proceso histórico mediante el cual se desplaza a los docentes como aquellos que sustentan el conocimiento educativo en educación básica, para llevar tal sustento hacia las universidades y los centros de investigación. En historia el relevante papel de Josefina Vásquez produjo también un efecto similar: los docentes de historia en secundaria y educación primaria irán perdiendo día a día autoridad. Ahora los que piensan son los especialistas en currículum o los especialistas disciplinares, y los que llevan las nuevas medidas a la práctica son los docentes. En otras palabras, una nueva división del trabajo escolar.

La historia como saber curricular también enfrentó modificaciones importantes por lo menos en tres aspectos. El primero fue su inclusión dentro de las ciencias sociales en cuanto asignatura escolar. Este cambio tenía la intención de incluir contenidos escolares interdisciplinarios que ofrecieran a los y las estudiantes herramientas científicas para pensar, comprender e interpretar la realidad social. Esto rompía con la fragmentación curricular producida por las asignaturas y, quizá más importante, concebía el conocimiento escolar como conocimiento distinto a las disciplinas universitarias, por lo que los saberes curriculares deberían responder a los niveles de desarrollo de los niños y jóvenes y a su contexto social, y no a las disciplinas universitarias. De ahí que se promoviera el método científico de las ciencias sociales y no el método de la historia, como sería a partir de los años noventa del siglo pasado. El segundo aspecto

es la incorporación de la psicología como conocimiento central del pensamiento pedagógico, incluso mucho más que el sociológico y ni se diga del pedagógico. La psicología educativa abrevó del pensamiento de Jean Piaget y de parte de la revolución cognitiva norteamericana, con autores como Jerome Brunner. Esta visión, sin lugar a dudas renovadora en su tiempo, tuvo a la larga dos características: excluyó los aspectos culturales, sociales y educativos de la reflexión en enseñanza de la historia y, en segundo lugar, psicologizó los saberes disciplinares. Retomo este último punto en el siguiente apartado.

En tercer lugar, las finalidades de la enseñanza de la historia en la reforma de 1972 no fueron, como se acostumbra a pensar, la mera reproducción memorística de una narración nacionalista homogénea. La finalidad era fomentar una sociedad basada en la justicia social, por lo que se incluían temas vinculados con los procesos de descolonización y liberación en otras partes del mundo, y se retomaban teorías de la dependencia y antiimperialistas (Loaeza, 2011). La democracia como concepto también cobró fuerza (Ramos, 2020). Esto se proponía, a su vez, en medio de la Guerra Sucia contra los opositores al régimen y en una apertura democrática todavía muy incipiente. Pero, más allá de estas contradicciones no menores entre intención educativa y autoritarismo estatal, lo que me interesa resaltar aquí es el camino alterno que toma la enseñanza de la historia o, más exactamente, de las ciencias sociales, frente a la industria cultural que continuaba produciendo una identidad nacional relativamente homogénea enclavada en las ideas de la Unidad Nacional. De esta manera, con el ingreso de nuevos actores en la producción del discurso curricular, el peso de la psicología, la importancia del método científico y el cambio de las finalidades de la enseñanza de la historia, comienza un cambio progresivo en el discurso histórico escolar en México.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992

Los libros de texto gratuitos para educación primaria sufrieron modificación en los años ochenta del siglo xx, dentro de un contexto educativo caracterizado por la reducción del presupuesto educativo y el deterioro de la profesión docente. Eran los inicios del neoliberalismo educativo mexicano. Pero no fue hasta la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Básica (anmeb) de 1992 y los planes de estudio de 1993 para educación primaria y secundaria, que la historia, en el currículo mexicano, sufrió transformaciones de gran calado. Dichas transformaciones se dan en toda América Latina (Plá, 2014a), si bien ocurren de maneras muy diversas. Son las reformas educativas llamadas comúnmente neoliberales, pero quizá sea más exacto denominarlas como la versión latinoamericana de Education for All. En ellas, el fin de la Guerra Fría y el triunfo del capitalismo como supuesta única vía de desarrollo, la apertura democrática, la expansión acelerada de las políticas de la calidad educativa (Plá, 2018), la federalización de los sistemas educación, la obligatoriedad de la educación secundaria (7.°, 8.° y 9.° grados) y la homogeneización del discurso educativo global, marcaron los derroteros de la educación escolarizada. Se pueden resumir todos estos cambios, siguiendo a Juan Carlos Tedesco (2001), en tres dimensiones: a) cambio en la estructura; b) cambios en los estilos de gestión, y c) reforma curricular. Sobre lo último trabajo aquí.

En 1993 se publicaron los planes y programas de estudio para primaria y secundaria en que se disolvían las áreas de conocimientos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales creadas en 1972 y se retornaba a la visión disciplinar de Historia, Geografía y Civismo como asignaturas independientes. Asimismo, muy influido por el desarrollo de las didácticas de la historia en España, el nuevo enfoque de enseñanza dio peso al aprendizaje de lo que se denominó nociones históricas, como el espacio y el tiempo histórico, y al método del historiador. Por otra parte, se imbricaron un constructivismo basado en la psicología genética de Jean Piaget y el socioconstructivismo de Lev Vygotsky con el pensamiento historiográfico de Fernand

Braudel y de la Escuela de los Annales (Plá, 2014a). Los contenidos, recuperaron el carácter enciclopédico presentado en un listado de acontecimientos, pero se redujeron los nombres de grandes figuras históricas y se le dio más peso a los procesos históricos que a los acontecimientos. El tiempo y el espacio histórico se convirtieron en las dos nociones de aprendizaje centrales (SEP, 1993: 102). La función formativa de la historia también cambió: se dejó atrás la idea de justicia social para ser sustituida por la formación de un ciudadano democrático y competitivo en el mercado laboral. Los dos grandes personajes de la nueva historia nacional e internacional fueron la democracia y el capitalismo liberal (Plá, 2014a). Por último, el peso concedido al método histórico, el retorno a la historia como asignatura independiente y el surgimiento de las didácticas disciplinares, imprimieron a la enseñanza de la historia en México una fuerte identidad disciplinar, por lo que se pensaba, y todavía se piensa, que a mayor similitud entre saber producido por lo historiadores e historia en la escuela, mejor es su calidad.

Parte de esta lógica disciplinar de la enseñanza de la historia se debe a la presencia de nuevos actores en el diseño curricular. Desde mi punto de vista, estos actores se pueden dividir en tres grupos, aunque, en muchas ocasiones, los sujetos pasan de un lugar de enunciación a otro sin mucha dificultad; tales grupos son los organismos internacionales, los expertos en educación y los expertos en didácticas específicas (Dussel, 2006). Entre los primeros, como he estudiado ampliamente en textos anteriores (Plá, 2014a; 2018) se hallan principalmente el Banco Mundial, la UNESCO y, en nuestra región, el Banco Interamericano de Desarrollo. Estos organismos dieron a las reformas educativas de los años noventa una extraordinaria homogeneidad curricular entre los países de la región. Pero dentro de los organismos los expertos educativos jugaron un papel importante para la homogenización del discurso curricular, como Olac Fuentes y María de Ibarrola en México y Cecilia Bravslaski o Cristan Cox en otras latitudes. En enseñanza de la historia un grupo de académicas, entre las que se encontraban Luz Elena Galván y Mirella Lamoneda, se dedicaría a promover un acercamiento cada vez mayor entre ciencia histórica e historia enseñada en la escuela. Este grupo

dejó en la enseñanza de la historia y los libros de texto una visión lineal, progresiva y fáctica de la historia, al conseguir la obligatoriedad de la enseñanza de las líneas del tiempo o frisos del tiempo. El acercamiento entre academia y educación obligatoria tiene que ver con la solidez de la historiografía mexicana, pero también con la propia historia magisterial y normal, que no dejó que el proyecto de Ciencias Sociales se desarrollara plenamente dentro de las escuelas. Incluso, entre 1972 y 1993, existieron dos sistemas curriculares en secundaria, uno por disciplinas y otro por áreas de conocimiento (Sandoval, 2002).

Quizá el cambio más significativo del discurso histórico escolar de los años noventa es la historia hecha psicología constructivista. En general, los diseños curriculares de esa década sostenían el constructivismo, pero fue en la historia dentro de la escuela donde encontró un espacio significativo de desarrollo. La influencia del constructivismo español de Juan Ignazio Pozo y en especial de Mario Carretero fue notable. A través de ellos, significantes procedentes de la psicología se desplazaron hacia la enseñanza de la historia:

> Gracias a ellos se construyen nociones aparentemente históricas pero con significados psicológicos. Las nociones de tiempo histórico, espacio histórico y causalidad histórica prescritas por las reformas educativas, se formularon a imagen y semejanza de los esquemas de pensamiento propuestos por la psicología constructivista proveniente de España. En ese momento se da un juego de espejos, donde el creador es creado por su creación: la psicología crea las nociones históricas desde los esquemas de pensamiento, lo cual niega, pues afirma que son esquemas de pensamiento surgidos de la epistemología de la historia, y por lo tanto, no son nociones psicológicas, sino históricas. La historia hecha psicología (Plá, 2014a: 288).

En tercer lugar tenemos el cambio de finalidad educativa de la historia en la escuela. Como ya he mencionado, su función identitaria se mantiene pero bastante modificada con el imaginario social y los estereotipos nacionales. Las reformas curriculares de los años noventa esconden el lado nacionalista detrás de diseños curriculares

con base en la imbricación entre historia, psicología y, en menor grado, economía. Sin embargo, el metarrelato histórico escolar no desapareció: los dos nuevos grandes personajes fueron la ciudadanía y la competitividad. Con ellos, las narraciones históricas construyeron relatos que se extendían desde los viajes de descubrimiento, entendidos como el inicio de la globalización económica y el proceso de apertura democrática que vivía la región a finales del siglo XX. Esto no implica que los contenidos curriculares no trabajen otros periodos históricos o temáticas diferentes al capitalismo liberal y a la democracia, sino que el conjunto narrativo teleológico concluye en un presente neoliberal. Esto sucede en la de México, pero también en otras reformas curriculares latinoamericanas de la misma década (Plá, 2014a). La nueva finalidad fue, entonces, enseñar cómo el capitalismo global y la democracia como sistema político eran dos consecuencias "naturales" y "lógicas" del desarrollo histórico nacional. En este sentido, se trata de lo que he descrito como el impacto del fin de la historia de Francis Fukuyama no en la academia universitaria, sino en los metarrelatos históricos nacionales en las escuelas. En otras palabras, la finalidad de la enseñanza de la historia fue crear al último mexicano (Plá, 2012).

El neoconservadurismo de 2000 a 2012

El siguiente periodo de reformas a la historia y a los diseños curriculares para la educación obligatoria tiene lugar entre 2000 y 2012, bajo los gobiernos neoconservadores del PAN, por primera vez en el poder, después de un dominio abrumador y autoritario de 71 años del PRI. La alternancia en el poder trajo esperanzas para la democracia mexicana. Desgraciadamente, esa alternancia no implicó modificaciones significativas en los principios rectores de la economía ni de la educación. Se continuó con el desmantelamiento del frágil estado benefactor, desarrollista y corporativo que caracterizó al sistema político mexicano a lo largo de casi todo el siglo XX. En el primer gobierno, el de Vicente Fox, la lógica que predominó fue la de un gobierno dirigido por un empresario para los empresarios.

Asimismo, la democracia volvió a sufrir, pues tan sólo seis años después, en 2006, las elecciones que dieron el triunfo a Felipe Calderón fueron, por lo menos, desaseadas y, por lo más, fraudulentas. El nuevo gobierno panista no modificó las líneas generales de la política y la economía, pero modificó la vida del país de tajo con el inicio de la guerra contra el narcotráfico, que ha cubierto desde entonces a México bajo el oscuro manto de la violencia.

En el ámbito educativo los gobiernos entraron en la lógica de la reforma permanente. En tan sólo 12 años se vivieron la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) y la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB). Dos años de prescolar y el bachillerato de tres años se tornaron obligatorios, se reformaron los currículums para todos los niveles de educación obligatoria y para la licenciatura en educación normal, se firmaron dos acuerdos nacionales por la calidad de la educación, se fundó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y se comenzó con la práctica de evaluación a gran escala, especialmente con el examen censal denominado Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Bajo el discurso de dignificación de la profesión docente, la evaluación punitiva contra el magisterio fue parte importante de estos cambios, avecinando lo que estaba por venir años después, la lucha descarnada por parte del gobierno de Enrique Peña Nieto contra todo lo que implicara estabilidad laboral del docente.

Las reformas curriculares de estos dos sexenios mudaron los contenidos y las didácticas escolares con base en tres elementos: la formación por competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados (Plá, 2014b). Para el caso específico de la historia en el currículum hay tres momentos significativos. El primero es en 2006, cuando la reforma a la educación secundaria determinó tres competencias disciplinares del saber histórico: comprensión del tiempo y espacio histórico, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural (SEP, 2006: 9). Estas tres competencias eran el núcleo de lo que comenzó a llamarse pensamiento histórico. Sin embargo, los contenidos presentados en dicho plan de estudios fueron los más enciclopédicos desde 1972 a la fecha y poseían tal presencia

de la lógica disciplinar, que un contenido de la historia de México era el pensamiento historiográfico, es decir, la historia de los propios historiadores. La RIEMS y la creación del Marco Curricular Común fue el segundo momento relevante para la historia, pues se delinearon las competencias disciplinares para las ciencias sociales, combinando la mirada social de 1972 con la lógica disciplinar de 2006. Finalmente, 2011 rearticuló los contenidos curriculares entre primaria y secundaria, al reducir los copiosos contenidos históricos, pero conservando la idea de competencias del pensamiento histórico. El resultado fue un programa relativamente coherente para educación básica pero totalmente separado de la educación media superior. Asimismo, las competencias del pensamiento histórico se alinearon con las propuestas de origen angloparlante de procedencia canadiense y británica, especialmente en la reforma a la educación normal.

Los expertos educativos de nuevo jugaron un papel importante, pero ahora inmersos en el discurso de la calidad educativa y la evaluación. En las reformas educativas de los gobiernos neoconservadores de México hubo dos grupos importantes, con diferente peso según el momento histórico. Por un lado, estuvo el grupo comandado por Laura Lima Muñiz, quien dominó los programas de historia y los materiales didácticos por más de dos décadas. Incluso en el modelo 2017 siguió con una importante labor, no sólo en la enseñanza de la historia, sino en todo el diseño curricular. En otras palabras, no se puede entender la enseñanza de la historia oficial en México si no se considera el silencioso y poderoso trabajo de Laura Lima. El segundo grupo se ha concentrado más en la formación docente y no ha tenido el poder y el impacto del primer grupo. Este grupo está liderado por Belinda Arteaga y su hijo Siddhartha Camargo. Los dos grupos están comandados por académicas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución de educación superior fundada en 1978 y que tuvo entre sus objetivos primigenios ofrecer servicios especializados a la SEP (Plá, 2014b).

Ambos grupos de trabajo, aunque presentan diferencias, tienen muchas similitudes, especialmente en lo que debe ser el conocimiento histórico enseñado en las escuelas. Por ejemplo, tienen la

convicción de que la disciplina histórica es la fuente primigenia del conocimiento histórico escolar; que la metodología de la historia es una forma de conocimiento que sirve para todo análisis social, por lo que se debe privilegiar el uso de fuentes históricas; asimismo, los dos sostienen la relación jerárquica en la que el desarrollo cognitivo se encuentra por encima del conocimiento del pasado y conciben a los conceptos de segundo orden o metaconceptos —como son causa y consecuencia o cambio y permanencia— como la verdadera forma de pensar el pasado. Finalmente, los dos diseñan los contenidos históricos de una manera que sea fácilmente evaluable (Plá, 2014b). Cabe señalar que dicho discurso histórico escolar ha sido fuertemente criticado por su carácter eurocéntrico y excluyente de la diversidad cultural (Grever y Adriaansen, 2019), a pesar de enmarcarse en un decir curricular basado en la interculturalidad. Asimismo, como se puede ver en el trabajo de Argüello y Guajardo en este mismo volumen, en general la enseñanza de la historia ha sido monocultural y excluyente de la diversidad cultural mexicana.

La intencionalidad educativa de la enseñanza de la historia no se modifica sustancialmente con la idea del último mexicano, y su historia de capitalismo y democracia, que mencioné y sobre la que he escrito en otro espacio (Plá, 2012). Sin embargo, hay una modificación importante: la centralidad del proceso educativo está en la evaluación. Esto ha implicado un proceso que se desdobla en dos partes. Primero, la historia y las ciencias sociales han sido excluidas de la evaluación a gran escala, aunque existen algunas evaluaciones aplicadas por fuera de los organismos internacionales o los institutos de evaluación nacionales, como demuestra Rodríguez en este mismo volumen. Esto ha llevado a un segundo momento, el diseño curricular que pueda ser cada vez más evaluable (a pesar de que no se evalúa). El resultado es una historia muy procedimental, porque el objetivo de la historia en el currículum durante todo el siglo XXI no ha sido construir los grandes metarrelatos nacionales, sino presentar una serie de habilidades cognitivas que ofrezcan al ciudadano del futuro las posibilidades de competir en la sociedad del conocimiento. En este sentido, a diferencia de lo que se tiende a creer, la historia curricular no promovió en esta parte una identidad nacional

homogénea, sino que se dedicó a formar para la sociedad global del conocimiento.

Calidad educativa

La última reforma significativa, aunque todo parece indicar que será poco duradera, fue la de 2012 y su impacto en la enseñanza de la historia. Dicha reforma se dio en el marco del Pacto por México comandado por el presidente Enrique Peña Nieto. El pacto fue un acuerdo cupular que delineaba las reformas estructurales en todas las áreas del país. La reforma educativa fue la primera en concretizarse y tuvo como piedra angular la modificación de las condiciones laborales de los docentes, léase quitarles la estabilidad laboral, a través de la implementación de un sistema nacional de evaluación. En buena medida, dicho sistema era parte de las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (OCDE, 2010). La oposición docente, especialmente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, no se hizo esperar y fue tan fuerte que la reforma no se pudo hacer a cabalidad. En medio de las polémicas por la reforma educativa basada en criterios laborales, se diseñó y finalmente se publicó el Nuevo Modelo Educativo (NME) en 2017. Como bien señaló Elsie Rockwell, la reforma tenía un error de base: primero implementó un sistema de evaluación y después diseñó sobre lo qué evaluar (Rockwell, 2015).

En el ámbito curricular el NME tiene diversas procedencias. Por un lado, sigue los principios neurocientíficos del aprendizaje impulsados por la OCDE en *The nature of learning* (Dumont, Istance y Benavides, 2010), da valor a los aspectos socioemocionales, actualiza la propuesta de los años setenta de aprender a aprender, organiza el currículum y la evaluación con la pedagogía por objetivos de Bloom y los combina con ciertas técnicas Freinet, consolidadas en México también en los años setenta. El ciudadano nacional y global y su papel en la sociedad del conocimiento, entendida como sistema económico, son las dos grandes finalidades educativas dentro

del programa. El nuevo protagonista es un concepto maleable de aprendizaje. Aunque hubo un intento de dar mayor continuidad a lo largo de la educación obligatoria y hacer un currículum para la educación obligatoria, desde prescolar hasta media superior en ese entonces, la larga racionalidad del sistema educativo mexicano, que separa educación básica de la media superior, se mantuvo y produjo, de hecho, dos currículums independientes. El resultado es un poco esquizofrénico: se promueve la centralidad del niño, pero se destinan los recursos a la evaluación docente; se promueve la idea de un sistema de educación obligatoria, pero se conservan las culturas escolares de cada nivel; se promueve la estabilidad emocional en un sistema punitivo contra los maestros, y se promueve la autonomía docente pero se diseñan programas de estudio profundamente prescriptivos.

En cuestión de horas clase, la historia no salió mal parada en esta reforma. Incluso, en secundaria se incrementaron sus horas lectivas. Otra cuestión son los contenidos y el enfoque. El nuevo programa da continuidad a la lógica disciplinar: la función social de la historia es enseñar las habilidades básicas del método del historiador. Dichas habilidades permitirán el aprendizaje del pensamiento histórico y, por tanto, el desarrollo del pensamiento crítico de las y los estudiantes. Más innovadora fue la organización de los contenidos en ejes temáticos que tenían la intención de modificar el clásico orden cronológico de los contenidos, situación que no quedó del todo clara. También, como han mostrado estudios puntuales, los contenidos son memorísticos y poco analíticos (Abellán Fernández, 2018), abundantes e imposibles de cubrir, eurocéntricos, cerrados en las interpretaciones y contrarios a las actuales propuestas de enseñanza de la historia con perspectiva intercultural (Rodríguez y Plá, 2018). Finalmente, al igual que el conjunto del NME, hay recuperación de aspectos de los años setenta como el valor de la justicia social, aunque no se entiende si la intención es promover una sociedad más justa a través de la repartición de la riqueza en la actualidad o revalorar el estado desarrollista del PRI durante el siglo XX.

El perfil de los especialistas responsables del diseño programático de los contenidos curriculares de 2017 se modificó en relación con las reformas anteriores. En 1992 y durante los gobiernos neo-

conservadores, detrás de los diseños curriculares había expertos o por lo menos académicos que se ubican en parte en el campo de la didáctica de la historia. En 2017 la historia regresó a manos de historiadores que, si bien con antecedentes en la difusión de la historia y la escritura de libros de texto para educación secundaria, poco o nada tenían de experiencia en el trabajo con docentes y niños de las escuelas públicas mexicanas. El grupo quedó conformado más o menos así: hasta arriba Elisa Bonilla, exfuncionaria y exdirectora de la Fundación SM, brazo de acción política y educativa de la editorial SM, gran interesada en la edición de libros de texto. Un poco más abajo, la mencionada Laura Lima como coordinadora de Formación Cívica y Ética, Geografía e Historia y una serie de historiadores entre los que destacaron Pablo Escalante y Estela Roselló. También hay asesores internacionales como Pedro Miralles, de la Universidad de Murcia, él sí especialista en evaluación de enseñanza de la historia. Hay que reconocer que estos especialistas enfrentaron una situación sui géneris: elaborar parte de un modelo educativo que debería ajustarse a un sistema de evaluación establecido con anterioridad. El resultado, como era de esperar, no fue del todo positivo (Rodríguez y Plá, 2018).

Por último, además de un saber muy próximo a la historia escolar, con partes muy importantes del programa dedicado al método del historiador y al análisis de fuentes primarias a partir de lo que el modelo didáctico denomina Unidades Centradas en el Aprendizaje (UCA) (SEP, 2017), las finalidades educativas de la enseñanza de la historia no se modificaron sustancialmente en relación con el ciudadano competitivo y evaluable de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, es necesario mencionar que la impronta identitaria de la enseñanza de la historia vuelve en cierta medida a cobrar fuerza. En especial, destaca el retorno a la idea monocultural de identidad mestiza de la Unidad Nacional. Asimismo, hay un retorno muy dramático a la narración eurocéntrica, al eliminar las historias asiáticas, africanas y sudamericanas de los contenidos de enseñanza y promover, como modelo que seguir, a la Unión Europea. En este sentido, el retorno a una historia excluyente y monocultural no niega mi tesis del distanciamiento curricular de la identidad nacionalista y estereotipada

predominante en los medios masivos de comunicación y en el imaginario colectivo; más bien muestra cómo los discursos curriculares tienen devenires históricos no lineales, así como el hecho de que la función identitaria de la historia como lógica curricular no se eliminó definitivamente en ninguno de los periodos históricos mencionados. Para decirlo de otro modo: sobre una base identitaria nacional monocultural se construye una historia en apariencia científica que enseña habilidades cognitivas para el ciudadano global requerido por la sociedad del conocimiento.

Caminos paralelos

El panorama histórico anterior me permitió describir algunos aspectos que caracterizan la historia como asignatura escolar en México durante la segunda mitad del siglo xx y las dos primeras décadas del xxi. El más obvio es que la historia es un contenido escolar que permanece en los programas de estudio y que, por lo tanto, sigue considerándose como un conocimiento valioso. El segundo es que hay un proceso lento de cambio del discurso histórico escolar, en el que la centralidad de la identidad mexicana de los programas de Unidad Nacional de los años cincuenta se va mitigando y se incluyen propósitos de formación más amplios, relacionados con la ciudadanía global. Esto implica que las transformaciones en las didácticas de la historia van de la mano de la formulación de nuevas finalidades educativas. El cambio también va dando más peso al desarrollo de habilidades cognitivas que a los contenidos fácticos, con una tendencia a la reducción de los hechos y personajes históricos. En los programas de estudio la enseñanza del pensamiento histórico, en cuanto conjunto de habilidades cognitivas concebidas como universales, se ha tornado un contenido muy relevante. Estos cambios implican que la nueva intención educativa de la historia, y por tanto de su función escolar, es la capacitación de sujetos capaces de desempeñarse de manera eficaz y competitiva en las democracias contemporáneas y el capitalismo denominado sociedad del conocimiento.

Pero la narración de los últimos 50 años también refleja aspectos importantes de la historia en el currículum y su producción. Uno de ellos es la disociación entre, por un lado, lo que se piensa que es la historia escolar y la que muchas veces se practica en el aula y, por otro lado, lo que prescriben los diseños curriculares. Esto se puede deber a varias causas, pero por el momento puedo vislumbrar tres. Una es el uso público de la historia como componente nuclear de una identidad homogénea y monocultural que se alimenta de múltiples fuentes como el cine, los discursos políticos, las efemérides y el propio recuerdo de la enseñanza de la historia de los años cincuenta y sesenta del siglo xx. Otra más es el propio discurso curricular. Las reformas educativas se han erigido, tradicionalmente, negando al periodo educativo anterior. De esta manera, la reforma de 1993 reiteró una y otra vez estar en contra de la historia memorística y el modelo educativo de 2017 declaró la memorización como un enemigo a vencer. Esto a pesar de que, como he demostrado, los currículums para educación básica no tienen un enfoque memorístico y fáctico desde 1972. Una tercera posibilidad es que las reformas curriculares, lejanas de la formación docente, no han tenido impacto significativo dentro del aula y, por tanto, la forma repetitiva, nacional y memorística de la historia mexicana se repite a su vez en nuestras aulas. Sin embargo, estas afirmaciones requieren matices, pues, como muestran los trabajos presentados en este mismo volumen sobre nuevas formas didácticas (Martínez y Ordoñez) y los usos públicos de la historia en los estudios de Xavier Rodríguez Ledesma y de Lucero San Vicente, la historia pública se ha ido modificando también.

Por último, la breve narración de los últimos 50 años de la historia en el currículum mexicano para la educación obligatoria muestra, a mi modo de ver, que la historia en cuanto asignatura no puede entenderse fuera de las reformas educativas en su conjunto. Esto implica cosas obvias, como que la historia en la escuela no tiene valor por sí misma, sino en relación con intencionalidades educativas más obvias, pero también implica tener presente cambios que afectan tanto a la historia como a las otras asignaturas. Por ejemplo, el peso de las habilidades cognitivas y las competencias que modifican el conocimiento histórico escolar también modifica a otras asignaturas,

como lo hizo y todavía lo hace el exagerado y violento dominio de la evaluación como núcleo de los procesos educativos. Y también lo hace el cambio de los actores en el diseño de los programas de estudio y libros de texto. La historia de los últimos 50 años es testigo de un proceso cada vez más profundo en el que los docentes han perdido la voz en los asuntos educativos para ser sustituidos por expertos de diferentes ramas: historiadores, evaluadores, psicólogos y didactas, quienes, a nuestra vez, hemos producido un lenguaje muy sofisticado. Quizá, y tan sólo quizá, ésta sea en realidad la causa primordial de la distancia entre desarrollo curricular y enseñanza de la historia dentro del aula y su uso público, pues hemos diseñado una didáctica de la historia en la escuela sin los docentes.

Referencias

Abellán Fernández, Jordi (2018), “El programa de Historia para la educación básica 2018 en México. Concepciones sobre el aprendizaje, las estrategias y las actividades didácticas”, *Clío y Asociados*, núm. 26, pp. 38-57.

Bravo Ahuja, Víctor y José Antonio Carranza (1976), *La obra educativa*, México, SEP.

Cuesta, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Díaz Barriga, Ángel y José María García Garduño (2014), “Desarrollo del currículum en América Latina. Lo que aprendimos”, en *idem* (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, Buenos Aires, Miño Dávila/Universidad de Tlaxcala, pp. 363-380.

Dumont, Hanna, David Istance y Francisco Benavides (eds.) (2010), *The nature of learning: using research to inspire practice*, París, OCDE.

Dussel, Inés (2006), “Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina”, ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del PRELAC, UNESCO, Santiago de Chile <http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>, consultado el 12 de febrero, 2020.

Faure, Edgar (1973), *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza/UNESCO.

Grever, Maria y Robbert-Jan Adriaansen (2019), "Historical consciousness: the enigma of different paradigms", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 51, núm. 6, pp. 814-830.

Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (2012), *Formación, política e investigación. Espacios de conocimiento en educación en México y el cono sur*, México, UNAM/Díaz de Santos.

Latapí, Pablo (1998), "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en *idem* (coord.), *Un siglo de educación en México I,* México, FCE, pp. 21-42.

Latapí, Pablo (1975), "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)", *Comercio Exterior*, vol. 25, núm. 12, pp. 1323-1342.

Loaeza, Soledad (2011), "La historia patria en los libros de texto gratuitos y el consenso educativo en México", en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuito*, México, El Colegio de México/SEP, pp. 199-219.

Mendoza Rojas, Javier (2018), "Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016", en Patricia Ducoing (coord.), *Educación básica y reforma educativa*, México, UNAM.

Navarrete, Federico (2016), *México racista: una denuncia*, México, Grijalbo.

OCDE (2010), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, París, OCDE.

Pagés, Joan y Sebastián Plá (2014), "Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina", en Sebastián Plá y Joan Pagés (coords.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, México, UPN/Bonilla Artigas, pp. 13-38.

Pérez Monfort, Ricardo (2000), *Avatares del nacionalismo cultural. Cinco ensayos,* México, CIDHEM/CIESAS.

Plá, Sebastián (2018), *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*, México, UNAM.

Plá, Sebastián (2014a), *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*, México, Universidad Iberoamericana.

Plá, Sebastián (2014b), “Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012”, *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, pp. 162-192.

Plá, Sebastián (2012), “La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del ‘último mexicano’ (1993-2011)”, *Historiografías. Revista de Historia y Teoría*, núm. 4, pp. 47-61.

Plá, Sebastián (2008), “El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia”, en Ofelia Cruz Pineda y Laura Echavarría Canto (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político del discurso,* México, Juan Pablos, pp. 57-70.

Plá, Sebastián (2005), *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato,* México, Plaza y Valdés/Colegio Madrid.

Ramos, Jesús (2020), “El concepto democracia en los manuales escolares en México (1821-1994): entre el currículum escolar y la vida social”, tesis de Doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, México, Cinvestav-IPN.

Rockwell, Elsie (2015), “20 preguntas iniciales”, *Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación*, <https://educacion.nexos.com.mx/?p=5>, consultado el 28 de abril, 2020.

Rodríguez Xavier y Sebastián Plá (2018), “Gatopardismo y enseñanza de la historia. Análisis de los planes y programas de estudio propuestos por el Nuevo Modelo Educativo para la educación básica en México”, *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 27, pp. 127-142.

Sánchez Quintanar, Andrea (2004), *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Paideia/UNAM, 2004.

Sandoval, Etelvina (2002), *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, UPN/Plaza y Valdés, México.

SEP (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica,* México, SEP.

SEP (2006), *Educación secundaria: Historia, programas de estudio*, México, SEP.

SEP (1993), *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*, México, SEP.

SEP (1972), *Plan de estudios y programas de educación primaria,* México, SEP.

SEP (1964), *Plan y programas de las escuelas secundarias,* México, SEP.

Tedesco, Juan Carlos (2002), “Problemas y tendencias de reforma en América Latina”, en Germán Rama (ed.), *Alternativas de reforma de la educación secundaria,* Washington, D. C., BID, pp. 151-156.

Vázquez, Josefina (2000), *Nacionalismo y educación,* México, El Colegio de México.

Villa Lever, Lorenza (2010), “La Educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords. del t. VII) y Manuel Ordorica y Jean-François Prud’homme (coords. grales.), *Los grandes problemas de México*, *VII. Educación*, México, El Colegio de México, pp. 271-311.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2010), *El bachillerato mexicano: un sistema académico precario. Causas y consecuencias,* México, UNAM.

2. EL CÓDIGO DISCIPLINAR DE LA HISTORIA EN CHILE: UN ANÁLISIS CURRICULAR DESDE SUS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA (1965-2016)

Omar Turra-Díaz

Introducción

La historia como materia escolar se incorporó al currículum educacional chileno en 1843, cuando fue integrada al plan de estudios humanista definido por decreto de aquel año, que vino a separar los estudios secundarios de los superiores (Cruz, 2002). En sus inicios fue considerada como una materia de interés que debía enseñarse a los hijos de la élite ilustrada, ya sea en el Instituto Nacional o en los liceos provinciales de educación secundaria, para posteriormente expandirse a los distintos niveles del sistema de instrucción pública estatal que se establecía en el país. Su enseñanza, se argumentó desde la intelectualidad educativa de la época, contribuía a la formación de patriotas y ciudadanos (Sagredo y Serrano, 1996), cuestión que permitiría asegurar el buen destino de la nación. Desde aquel entonces y hasta la actualidad, la historia como disciplina escolar[1] ha experimentado una serie de transformaciones curriculares que, al tenor de sus prescripciones programáticas y declaraciones introducto-

1 Al referirnos a la historia como disciplina escolar, conceptualmente estamos considerando en ella a las otras áreas del conocimiento social que, de manera sistemática o discontinuada, han acompañado al conocimiento histórico en su derrotero escolar; nos referimos a geografía, economía, educación cívica y, en ciertos momentos, antropología y sociología. Y decimos acompañado, pues es indiscutible la primacía del conocimiento histórico en la estructura curricular de la asignatura, desde sus orígenes y hasta la actualidad; situación de predominio que también se replica en la formación profesional del profesorado que la enseña.

rias, vienen a actualizarla tanto en sus fines educativos y contenidos de enseñanza, como en sus orientaciones didácticas.

Con la incorporación de la historia como asignatura escolar se institucionalizó, en el ámbito educativo, uno de los principales dispositivos simbólicos utilizados por la élite político-cultural para el despliegue de procesos formativos orientados a la conformación de identidades nacionales (Carretero y Castorina, 2010; Turra-Díaz, 2017). Desde sus inicios decimonónicos y durante buena parte del siglo XX, el discurso pedagógico de la historia incorporó un repertorio de imágenes heroicas que recreaban la trayectoria patria y una representación del pasado social como constitutiva de una comunidad cultural; una comunidad "imaginaria e imaginada" en términos de Anderson (2006). Se configuró, entonces, una estrecha relación entre la conformación del Estado conservador, la escolarización y la enseñanza de la historia en su rol estratégico de interiorizar en las cohortes estudiantiles el sentido de pertenencia a una nación y una cultura común.

Su temprana institucionalización como disciplina escolar, antes de que existiera una historiografía profesional y científica, remite a la correspondiente discusión que se ha desarrollado en el campo de la historia social del currículum y, en particular, respecto del proceso de configuración de las disciplinas escolares. Ello porque, como plantea Goodson (1995), se trata de producciones o invenciones históricas, un producto cultural resultante de pugnas y conflictos por la hegemonía entre grupos que buscan definir y controlar las materias escolares, como forma de imponer sus intereses ideológico-culturales. Así se comprende que las disciplinas escolares constituyan tradiciones, pero que obedezcan no a procesos naturales, sino a configuraciones políticas, hegemonías y consensos sociales, más que a formas de conocimiento producidas en y desde un saber académico. En el mismo sentido puede comprenderse el planteamiento de Foucault (1992) sobre las disciplinas escolares, para quien son saberes-poderes (campos de conocimiento) cuyos cuerpos visibles no se relacionan tanto con un discurso teórico o científico sino, más bien, con una práctica cotidiana y reglamentada.

Para el caso de la historia como disciplina científica y escolar, cabe considerar, también, su naturaleza política e ideológica, que influye de manera relevante en la historia que se lee y estudia en las distintas épocas. Y ello es así porque el estudio del pasado ha sido un instrumento de dominación ejercida por los sectores hegemónicos, cuya arbitrariedad conlleva que "en todo tiempo y lugar la recuperación del pasado, antes que científica, ha sido primordialmente política" (Florescano, 1980: 91).[2] Por lo mismo, como pocas asignaturas del currículum escolar, cada cierto tiempo la historia resulta ser un campo de controversia sobre su estatus en el sistema educativo secundario y su aporte formativo en la sociedad actual. Sin duda, su naturaleza ideológica, política y cultural, más expuesta que otras disciplinas escolares, contribuye a generar debates acerca de la utilidad y pertinencia de sus aportes educativos. En rigor, se expresa en esta controversia el predominio de una concepción utilitarista de los fines de la educación escolar (adiestramiento técnico y uso instrumental del conocimiento), que ha llevado a un progresivo recorte y arrinconamiento de las asignaturas humanísticas de la educación secundaria, tanto en Chile como en México, y Latinoamérica en general.

Una categoría heurística utilizada para el estudio de la historia en su versión escolar es la de *código disciplinar,* desarrollada por Raimundo Cuesta (1997). Si bien se trata de una conceptualización levantada para el contexto educativo español, posee una potencialidad interpretativa que permite, tomándola en préstamo, estudiar la trayectoria curricular de la asignatura en otros contextos educativos. Para el caso, es de nuestro interés examinar la historia como disciplina escolar en Chile, en relación con el desarrollo de sus contenidos curriculares expresado en las definiciones educativas, en las reformas y ajustes del último medio siglo. Por lo tanto, utilizaremos uno de los constitutivos del código: el cuerpo de contenidos y fina-

2 Se ha planteado que a la historia y a los historiadores concierne una responsabilidad fundamental en la imagen que se tiene de sí mismo y del otro. Una imagen de lo propio y de otros pueblos, construida desde el relato histórico y que se enseña, tempranamente, a las niñas y niños en las escuelas del mundo; imagen que, al decir de Marc Ferro (2007), perdura de por vida.

lidades educativas que organiza y otorga sentido a su enseñanza en materiales educativos prescritos y visibles.

Las interrogantes que orientan el estudio son dos: ¿cómo se ha renovado/proyectado el código disciplinar de la historia, según sus contenidos de enseñanza, a través de las reformas curriculares de los últimos 50 años del sistema escolar chileno? y, en consecuencia, ¿cómo puede caracterizarse el código disciplinar de acuerdo con el desarrollo de los contenidos de enseñanza en las reformas curriculares estudiadas?

Para dar respuesta a estas interrogantes examinaremos, en perspectiva histórica, las reformas curriculares de 1965, en tiempos de la Revolución en Libertad;[3] las reformas introducidas durante el régimen dictatorial, 1974-1981; y aquellas que impulsó la coalición concertacionista luego del regreso a la democracia, es decir, la reforma de 1998 y el ajuste curricular de 2009 que se proyectó hasta 2016, año en el cual se realizó un nuevo ajuste curricular cuyos cambios se están introduciendo progresivamente en la asignatura, por lo que obviaremos su análisis en esta oportunidad. Antes de ingresar al análisis del desarrollo curricular de la disciplina escolar, realizaremos una presentación de la categoría conceptual *código disciplinar de la historia*, por ser ella la dimensión central respecto de la cual se organiza el estudio.

El código disciplinar de la historia

La serie de reformas y ajustes curriculares de las últimas décadas en Chile ha propuesto una renovación en los propósitos y contenidos de la historia escolar, con la intención de superar su finalidad ideológico-nacionalista y su carácter enciclopédico y universalista, a través de la incorporación de las nuevas visiones historiográficas y didácticas. Estas transformaciones están en concordancia con aquellas

3 Ésta era la consigna de campaña que llevó al gobierno al demócrata cristiano Eduardo Frei Montalva, por la cual se postulaba un programa que promovía cambios radicales en las estructuras económicas y sociales del país, aunque distanciados del capitalismo y del marxismo.

aportaciones teóricas que enfatizan en la potencialidad formadora integral promovida por la enseñanza de la historia, en tanto contribuye al desarrollo intelectual, social y afectivo de los sujetos escolares (Prats, 2001); las que reconocen su aporte a la comprensión del presente, puesto que ofrece una perspectiva de análisis, centrado en los antecedentes, que infunde riqueza y relevancia al estudio de los fenómenos sociales contemporáneos (Prats, 2001; Merchán, 2002); y aquellas que visualizan en su enseñanza una finalidad política, en cuanto instancia educativa orientada a la formación de ciudadanos, para una proyección democrática de las sociedades, y a la preservación de la memoria colectiva de los pueblos (Aranguren, 2005; Pagés, 2007).

No obstante, investigaciones recientes sobre la enseñanza histórica en el país develan una persistencia de discursos y prácticas asociadas con propósitos pedagógicos tradicionales en la asignatura, como la presencia de objetivos curriculares de carácter identitario-nacionalista (Toledo y Gazmuri, 2009) y la implementación de prácticas docentes desprovistas de conflictividad respecto de temas controversiales (Toledo *et al.,* 2015), con propósitos formativos monoculturales y chilenizadores en su despliegue educativo en contexto interétnico mapuche-chileno (Turra-Díaz, 2016; 2017) y, también, con sentidos exclusores o discriminadores en su enseñanza respecto de la población originaria mapuche (Turra-Díaz, Catriquir y Valdés-Vera, 2017).

Estos antecedentes investigativos permiten visualizar manifestaciones o persistencias de un código disciplinar tradicional de la historia escolar que entra en tensión con las propuestas renovadoras curriculares y didácticas que buscan su actualización. Incorporamos aquí la categoría heurística *código disciplinar de la historia*, pues desde ella podemos realizar una lectura crítica de la renovación/proyección de algunas de las dimensiones constitutivas de la enseñanza histórica, en específico de sus contenidos de enseñanza y finalidades educativas.

La obra titulada *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia,* de Raimundo Cuesta (1997), se ha instituido como uno de los aportes relevantes en el ámbito de la denominada historia social

del currículum y de las disciplinas escolares. En ella el autor plantea como categoría central de su análisis el concepto de código disciplinar. Si bien se trata de un concepto muy próximo a otros propuestos previamente —entre los que se destacan código de conocimiento educativo (Bernstein, 1985; 1988), códigos culturales (Foucault, 1992) o código curricular (Lundgren, 1992)—, posee un carácter distintivo de ellos por su configuración y significado, por cuanto está referido al resultado de "una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas [...] que orientan la práctica profesional de los docentes" (Cuesta, 1997: 86). El autor utiliza esta categoría heurística para analizar el proceso de creación, consolidación e intentos de transformación de la historia como disciplina escolar en el contexto del sistema educativo español. Este código puede rastrearse en diversos textos visibles (planes de estudio y manuales escolares, fundamentalmente) y en otros textos menos visibles o vivos, en los contextos escolares de enseñanza de la historia (fotografías, imágenes, testimonios orales, entre otros); es decir, en textos escritos que prescriben los contenidos o materias de enseñanza y aquellos textos multimodales que participan de la enseñanza histórica.

En perspectiva del autor, las características distintivas del código disciplinar de la historia escolar en su configuración como tradición social son el elitismo, el arcaísmo, el nacionalismo y el memorismo. En sus inicios la educación histórica se vinculaba estrechamente con las clases dirigentes, adherida a una matriz literaria, a la retórica y al arte de la memoria que se cultivaba en los palacios; desde ahí descendió a las aulas escolares y devino en un modo de educación tradicional-elitista. El arcaísmo refiere a la hegemonía cultural e ideológica del liberalismo y catolicismo decimonónicos, una especie de matrimonio por conveniencia que le confiere a la historia una función educativa de carácter moralizante, pero que a la vez se despliega en un esquema cronológico de continuidad histórica bajo el arbitrio cultural de las edades (antigua, media, moderna y contemporánea), que transitan movilizadas por los designios de la providencia y la idea de progreso. La nacionalización del pasado es otro rasgo de la historia escolar cuyo objetivo es la conformación de

una interpretación común del origen y desarrollo social, una especie de socialización nacionalizadora que busca la unificación de las conciencias. Finalmente, otro componente característico del código disciplinar es el memorismo como práctica de su enseñanza, fundada en la antigua vinculación entre la retórica y la historia, en donde la memoria adquiere preeminencia para el desarrollo de un discurso fundamentado, por lo que se ha llegado a decir que la historia es de aquellas disciplinas que requieren el auxilio de la memoria.

El código disciplinar se encuentra integrado por tres dimensiones constitutivas: un cuerpo de contenidos, unos discursos o argumentos sobre el valor formativo de la disciplina y unas prácticas profesionales. Estos ámbitos que configuran el código disciplinar contribuyen a lograr su estabilidad y proyección, ya que se consolidan y transmiten generacionalmente entre el profesorado mediante los procesos de formación y socialización profesional. Por lo tanto, todo proceso de transformación de este código implica una resignificación de sus constitutivos, tanto en el sentido y organización de sus contenidos como en los discursos sobre su valor formativo y unas prácticas profesionales renovadas.

Al respecto, cabe examinar el comportamiento de este código a la luz de las reformas curriculares prescritas, por lo que proponemos rastrear su estabilidad o variabilidad en estos textos visibles, pues es susceptible de transformaciones y cambios de acuerdo con los contextos y avances teóricos que se han producido en el campo pedagógico y disciplinar de la historia. En este sentido, participamos de la idea de que una disciplina escolar, luego de adquirir un estatus independiente, conserva por un largo tiempo sus peculiaridades tradicionales, los constitutivos de su código disciplinar, aunque con el transcurso de los años puede experimentar los efectos de una renovación total o parcial de sus componentes discursivos y prácticos. Para realizar el proceso de caracterización utilizaremos el esquema de análisis que puede verse en el cuadro 1.

Cuadro 1
Componentes caracterizadores del código disciplinar de la historia

Características del código disciplinar	Código disciplinar tradicional	Código disciplinar en vías de transformación	Código disciplinar transformado
Elitismo	Se presenta	No se presenta	No se presenta
Arcaísmo	Se presenta	Se presenta	No se presenta
Nacionalismo	Se presenta	No se presenta	No se presenta
Memorismo	Se presenta	No se presenta	No se presenta

Fuente: Cuesta (1997).
Nota: si bien tomo las características del código disciplinar de Cuesta, realizo una denominación propia de estos conceptos, como describo más abajo.

A partir del código disciplinar de la historia, con sus constitutivos originales, que aquí denominamos como tradicional, definimos como código disciplinar en vías de transformación aquel que presenta todavía alguna de las características del código tradicional y, por el contrario, código disciplinar transformado al que ya se ha desprendido de las características originales de la enseñanza histórica como tradición social.

Además de estos componentes clásicos del código disciplinar, hemos considerado en el análisis la relación establecida con las otras áreas del conocimiento que integran la asignatura escolar, para definir una propuesta interdisciplinar o de integración disciplinaria (código transformado) o, por el contrario, una parcelación disciplinar (código tradicional). También hemos considerado la vinculación que se establece con América Latina en el desarrollo histórico, cuestión que en todo caso implícitamente se podría leer desde una construcción curricular nacionalista.

El desarrollo curricular de la enseñanza histórica en el último medio siglo

En el desarrollo educacional chileno se pueden distinguir contextos y momentos de reformas educativas específicas que impactaron en el sistema escolar y con ello en las diversas disciplinas que lo integran. Es así como, en el último medio siglo, la historia como disciplina escolar ha experimentado una serie de modificaciones en sus propósi-

tos y contenidos, cuyos alcances y orientaciones resultan pertinentes de describir y caracterizar. En lo siguiente examinaremos las finalidades educativas y organización de los contenidos de enseñanza de la asignatura, para luego caracterizar el tipo de código disciplinar predominante.

El estudio de temas-problemas en las "Ciencias Sociales e Históricas"

Una de las reformas educativas relevantes en el siglo xx chileno fue la de 1965, impulsada por el gobierno demócrata-cristiano de Frei Montalva, en un contexto de desarrollismo y clamor popular por el mejoramiento social, con la consigna política "La Revolución en Libertad". Esta reforma curricular tenía sus fundamentos socioeducativos en la teoría del capital humano (Oliva, 2010), en tanto establece la educación como un componente fundamental para el logro de un rendimiento económico y social en el contexto de las sociedades capitalistas.

La reforma educacional promovida implicó el remplazo de la denominación de Humanidades por la de Enseñanza Media, para nominar al ciclo de la educación secundaria que, desde entonces, comprende cuatro años de estudios.

Para el caso de la enseñanza histórica, su estudio quedó incorporado dentro de la asignatura Ciencias Sociales e Históricas, que venía a subsumir en su organización las antiguas asignaturas de Historia y Geografía y Educación Cívica. De esta manera, el nuevo programa comprendía el estudio de historia, geografía, economía y educación cívica, además de conceptos extraídos de la antropología y la sociología, lo que devenía en un esfuerzo de integración de diversas disciplinas sociales, como se expresa en la siguiente declaración del Ministerio de Educación:

> Creemos que [...] los programas deben variar fundamentalmente, no es sólo la historia política la que le da contenido a la Historia, sino que en

> cada período los hombres y las civilizaciones centraron en su proceso histórico la historia política, la antropología, la economía, la sociología, la geografía, la filosofía, etc. [...]; a esa ciencia de integración o a esos contenidos los podemos llamar Estudios Sociales (Mineduc, 1966: 18).

Respecto de los contenidos de enseñanza, los programas de estudio centraron su interés en la investigación y en la comprensión de conceptos históricos por sobre el conocimiento de sucesos históricos (Ministerio de Educación). Es posible visualizar en su conceptualización histórica-curricular la influencia de la escuela historiográfica francesa de los Annales, particularmente en el uso recurrente de conceptos como estructura y civilización (Neut, 2018).[4]

La programación de los contenidos, antes que centrarse en un enfoque cronológico de hechos y fechas, proponía el estudio de conceptos y temas amplios, denominados temas-problema, que permitían explicar los cambios, continuidades y causalidades en el desarrollo histórico. En este sentido, los temas históricos se abordaban con el aporte de diversas disciplinas sociales que formaban parte de la asignatura. Un aspecto por destacar en la propuesta de contenidos es la incorporación de América Latina como tema de estudio, al colocarse énfasis en su unidad cultural, la necesidad de su integración y la crítica a sus desigualdades (Zúñiga, 2015). Esta reforma curricular se asemeja en muchos aspectos a los cambios introducidos en la reforma educativa de 1972 en México, de acuerdo con lo planteado por Plá en el capítulo anterior.

Este programa curricular fomentaba un proceso de aprendizaje de carácter inductivo, por lo que entregaba a los estudiantes un importante protagonismo en la elaboración de conceptos e interpretación de resultados; también fomentaba el uso de diversas fuentes de información.

4 Esta escuela historiográfica surgió en torno a la revista *Annales d' historie économique et sociale*, fundada en 1929, cuyo interés se vinculaba con los procesos y estructuras históricas de orden social, y empleaba en sus investigaciones diversas herramientas metodológicas de las ciencias sociales. Sus fundadores fueron Lucien Febvre y Marc Bloch.

En síntesis, como característica distintiva de este programa de estudios puede indicarse su propuesta de temas amplios, para dejar abierta las posibilidades y modos de abordarlos en su enseñanza, así como la promoción de actividades de investigación de los propios estudiantes en el abordaje de temas históricos (Riedemann, 2012). Y ello es así, pues la asignatura se enmarca en un contexto de prevalencia de una orientación pedagógica que enfatiza los contenidos culturales generales, vinculados con el aporte de diversas disciplinas sociales y con una formación comprensiva del devenir histórico. Por las características que adopta el currículum de la enseñanza histórica, donde se observa con nitidez la ausencia de los constitutivos clásicos del código disciplinar, puede definirse como un código disciplinar transformado; más aún si se considera su énfasis interdisciplinar, su carácter comprensivo de los fenómenos histórico-sociales y la promoción de la integración latinoamericana.

El discurso nacionalista como eje vertebrador de la enseñanza histórica

Una nueva reforma curricular se llevó a efecto durante el gobierno de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990), la cual transitó desde una modificación a los programas de estudio en 1974, al establecimiento de un nuevo marco curricular en 1981. En efecto, desde la lógica ministerial castrense un primer ámbito de actuación en el campo educativo se orientó a depurar o sacar de la enseñanza escolar todas aquellas materias atentatorias contra "la doctrina de seguridad nacional"; esto es, aquellos objetivos y contenidos que contuvieran tintes de politización o posibilidades de interpretación marxista. Por lo tanto, la decisión fue introducir "mejoras" al currículum y no crear uno nuevo, al menos en una etapa inicial de su gobierno.

La irrupción y establecimiento de los militares en la institucionalidad política civil requería una narrativa histórica que justificara su proyecto y accionar, por lo que una de las primeras medidas adoptadas fue depurar los programas de estudios de Humanidades y Cien-

cias Sociales e Históricas. En esta primera fase de intervención en el ámbito educacional, los discursos y oficios dirigidos a la formación escolar estaban impregnados de una retórica nacionalista que venía a direccionar y readecuar las finalidades educativas de la organización curricular. En tal sentido, el propósito educativo fue intervenir y extraer todos aquellos temas potencialmente conflictivos o reñidos con el orden militar e incorporar objetivos y contenidos vinculados con los valores nacionales y el patriotismo (Mineduc, 1975). Desde estas finalidades educativas, la historia escolar en su desarrollo curricular en tiempos de la dictadura no presenta mayor vinculación con las dimensiones pedagógicas que por entonces adquiría en México, según expone Plá en el capítulo de su autoría.

En este contexto, la enseñanza histórica se consideró relevante para contribuir al desarrollo de un sentido de nacionalidad, por cuanto permitía "afianzar la comprensión de la historia patria, el respeto a las instituciones, la valoración de su suelo y recursos naturales" (Mineduc, 1975: 60). Así, los contenidos relacionados con el desarrollo social y económico fueron remplazados por el estudio de los emblemas nacionales, de los héroes patrios y la promoción de la idea de que la identidad chilena era el resultado del quehacer histórico forjado por diversas instituciones, particularmente el Estado chileno, la iglesia católica y las Fuerzas Armadas (Mineduc, 1975). Ante esta impronta curricular, el estudio de América Latina perdió relevancia como contenido en la enseñanza histórica.

A poco andar, se introdujo de manera explícita en la asignatura un enfoque de corte nacionalista que se instaló en los fundamentos, objetivos y contenidos de los distintos cursos de la enseñanza media chilena. Como ejemplo, en la fundamentación del programa de 3.º medio se establecía, derechamente, que "su enfoque central es nacionalista" (Mineduc, 1975: 60); o los objetivos de la Unidad Bases Históricas del Desarrollo Institucional Chileno de 4.º medio, que buscaban

> 1. Afianzar el sentimiento de nacionalidad con fundamentos jurídicos. 2. Promover la comprensión y valoración de la Historia Patria en sus instituciones y en su ordenamiento jurídico. 3. Afianzar los valores que

informan la organización jurídica y la convivencia social de la comunidad nacional (Mineduc, 1975: 120).

A fines de 1981 se aprueba el Decreto Supremo número 300, que establece los nuevos Planes y Programas para la Educación Media Humanístico-Científico chilena. Esta reforma curricular introduce una serie de cambios en la asignatura, respecto de lo establecido en el currículum de 1965. En primer lugar, la integración disciplinaria concebida en la denominación Ciencias Sociales e Históricas es remplazada por una parcelación disciplinar que se expresa en tres asignaturas específicas: Historia Universal y Geografía General (1.º y 2.º medio); Historia y Geografía de Chile (3.º y 4.º medio), y Educación Cívica y Economía (3.º y 4.º medio).

Respecto de los contenidos curriculares de orden histórico, estaban organizados cronológicamente en una especie de listado de temas y teniendo como acontecimientos relevantes eventos de carácter político-militar. Es así como los sucesos políticos y bélicos que llevaron a la Independencia y las victorias militares decimonónicas son expuestas como evidencia relevante del aporte de los cuerpos militares a la organización y estabilidad del país. Los temas de orden social, cultural y económico son incorporados, pero como complementos o aditivos del desarrollo político. Por su parte, el desarrollo histórico de la civilización occidental europea, en su línea de continuidad en edades o épocas, ocupaba un espacio privilegiado en los años iniciales de la enseñanza media (Mineduc, 1985).

En definitiva, los cambios que experimentó el currículum de la enseñanza histórica en tiempos de la dictadura transitaron hacia una dirección opuesta a lo que se había promovido en la reforma de los años sesenta, en la cual se recogieron avances disciplinares y pedagógicos que venían a renovar su enseñanza. Por el contrario, la impronta curricular de la asignatura, en esta reforma, presenta constitutivos propios del código disciplinar tradicional de la historia, como arcaísmo, memorismo y nacionalismo, que llevan a definirla como propiamente de esta naturaleza.

El énfasis europeizante en el estudio histórico

La transición a la democracia en el país, a inicios de la década de los noventa, implicó la generación de una serie de medidas de política educativa que buscaban responder a las demandas de la sociedad para transformar el modelo educativo impuesto por la dictadura. En este escenario, el gobierno de Frei Ruiz Tagle convocó a la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, que tenía por objetivo establecer un diagnóstico del estado de la educación chilena, sus avances, debilidades y desafíos, para impulsar una serie de acuerdos políticos y técnicos que condujeran a las reformas necesarias del orden educativo. Pues bien, a partir del informe entregado por esta comisión (1995) se establecieron los acuerdos para realizar reformas, pero sin modificar la esencia del modelo educacional diseñado por el régimen dictatorial.

Con base en los lineamientos y propuestas establecidos en el informe de la comisión, se impulsó el nuevo Marco Curricular para la Enseñanza Media (secundaria) recogido en el decreto 220, publicado en 1998. En este ordenamiento curricular la enseñanza histórica quedó establecida en la asignatura Historia y Ciencias Sociales, y se incorporó en ella las antiguas parcelaciones disciplinares de Historia Universal, Geografía, Educación Cívica y Economía, en un esfuerzo de articulación interdisciplinar al modo del currículum de 1965. Al respecto, se adoptó el enfoque de Estudios Sociales integrado, para comprender la sociedad en su complejidad y promover competencias cívicas (Mineduc, 1998).

Entre los elementos claves que se consideraron para la elaboración de las nuevas definiciones curriculares se halla el vinculado con la necesidad de actualizar la base valórica de la sociedad, para reinstalar en la educación los valores democráticos, luego de casi dos décadas de régimen dictatorial. En este sentido, a la enseñanza histórica se le atribuía el desafío de configurarse como un área relevante para la experiencia formativa de los estudiantes, en la medida en que promovía conocimientos, habilidades y actitudes orientados a una comprensión de la sociedad desde una perspectiva compleja,

junto con apropiarse de los principios y valores que fundamentan la vida democrática.

El marco curricular se organizó con base en Objetivos Fundamentales —entre ellos los verticales y transversales— y los Contenidos Mínimos Obligatorios, prescritos en los programas de estudio. Para el caso de Historia y Ciencias Sociales, su propósito central se expresaba en inculcar

> en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo y valoración de la democracia y de la identidad nacional (Mineduc, 1998: 97).

Desde su marco declarativo, la asignatura resultaba clave para la valoración de la democracia y el respeto a los derechos humanos, y también para el respeto y valoración de la diversidad cultural.

Respecto de los contenidos de enseñanza, éstos se organizaron de manera secuencial con base en una estrategia pedagógica que consideraba el acercamiento o proximidad de la asignatura a la cotidianeidad del estudiante, por lo que cada curso de la enseñanza media se dedicaba al estudio de una problemática específica:

> comenzando por la realidad regional del alumno y su inserción en el país, avanzando luego a la historia nacional, posteriormente a la historia de la civilización occidental, para terminar con un análisis del mundo contemporáneo en su multidimensionalidad económica, política, social y cultural (Pinto, 1998: 235).

Una organización de esta naturaleza derivó en que el estudio de la historia de Chile quedase concentrado en un solo año de la enseñanza media, específicamente en el segundo año, lo que generó controversia entre diversos actores educativos por el nivel de reducción y superficialidad con que se abordarían los temas de la historia patria. Particularmente, para los historiadores de derecha esto sig-

nificaba una afectación a la identidad nacional y reclamaban, abiertamente, su enseñanza en todos los niveles de la educación secundaria. Resulta evidente que, en esta propuesta curricular, se diluye el carácter nacionalista que presentaba el discurso pedagógico de la asignatura en los programas generados en la dictadura.

Por su parte, el estudio de América Latina no recibió mayor consideración en el programa curricular y quedó reducido a una unidad ubicada al término del 4.º año de enseñanza media. Por el contrario, el desarrollo histórico de la sociedad europeo-occidental ocupa un espacio privilegiado en el itinerario formativo de la asignatura: el 3.er año medio se ocupa del estudio de las civilizaciones clásicas de Grecia y Roma, para avanzar cronológicamente a la Europa medieval y moderna; posteriormente, en 4.º año, se estudia el mundo contemporáneo, que incluye las guerras mundiales y el orden de la posguerra (Mineduc, 1998). Por lo anterior, se caracteriza a esta renovación curricular como de orientación o impronta europeizante, en desmedro de una mayor profundización en el estudio de la sociedad chilena y su relación con el contexto latinoamericano.

Si bien esta reforma presenta componentes del clásico código disciplinar, como es el sesgo europeizante y su progresión en edades cronológicas (lo que se puede caracterizar como de una persistencia del arcaísmo), incorpora una serie de renovaciones en su organización curricular —su estudio integrado a las ciencias sociales, una visión comprensiva de la sociedad, una identidad nacional fundada en la diversidad— que permiten caracterizarla como de un código disciplinar en vías de transformación.

El estudio histórico para la comprensión de la complejidad social

La reforma curricular de los años noventa introdujo como política el principio del desarrollo curricular como forma de impulsar mejoras continuas y sistemáticas a los planes y programas de estudio, en la lógica de mantener su relevancia, actualidad y pertinencia. De esta política, deriva el ajuste curricular de 2009, del que se dice que no

es una reforma, pues mantiene el enfoque original establecido en los años noventa.

Una de las áreas de la enseñanza escolar que fue readecuada en su denominación, objetivos y contenidos fue la de Historia y Ciencias Sociales: desde aquel entonces la asignatura recibe el nombre de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con la Geografía como campo disciplinar más visible y mayor presencia en las diversas temáticas de la asignatura. Desde el punto de vista historiográfico, se introducen distintas perspectivas para el estudio de los contenidos, al incorporar, particularmente, conceptos y visiones de la historia social que se han venido desarrollando en el país.

El ajuste establecido introduce una nueva secuencia curricular que promueve un diálogo continuo y transversal entre las disciplinas que estructuran el sector de aprendizaje. La búsqueda es por promover una mirada integradora de las disciplinas sociales, para la comprensión de la complejidad social y para desarrollar habilidades de análisis histórico, geográfico y de uso de conceptos y métodos de las ciencias sociales, a través del estudio de los diversos temas que componen el currículum de la asignatura.

En términos de la organización de los contenidos, el estudio del mundo contemporáneo y sus problemáticas, en rigor el siglo XX europeo y sus guerras, se realiza en el 1.er año de enseñanza media. Con ello se erradica el sesgo europeizante del programa anterior, pues ahora sólo se encuentra en el curso inicial de la secundaria. Por su parte, la historia de Chile se estudia en el programa de 2.º medio, desde los rasgos distintivos de la época colonial y hasta los cambios del siglo XIX, y en 3.º medio se aborda el desarrollo histórico chileno del siglo XX, reconociendo el impacto de los procesos mundiales y americanos en su devenir histórico. Finalmente, en 4.º medio el estudio se centra en la formación ciudadana y en el análisis de la globalización como fenómeno social y la inserción de Chile en este escenario global.

Esta adecuación curricular, sin duda, viene a actualizar y mejorar una de las debilidades fundamentales que presentaba la reforma de fines de los años noventa, como era el extenso tiempo escolar que dedicaba al estudio de la cultura occidental-europea. Con el ajuste,

se incorpora con mayor énfasis el estudio de la historia chilena, pero no en sentido nacionalista, sino de manera problematizada y en sus relaciones vinculantes con el entorno latinoamericano y mundial. Por lo anterior, podemos hablar de un código disciplinar de la historia con un carácter transformado.

Consideraciones finales

Una primera consideración que surge del recorrido curricular de la enseñanza histórica en Chile es que sus finalidades educativas, y por ende sus contenidos programáticos, se encuentran en estrecha relación con los proyectos políticos y culturales de los grupos que han detentado el poder estatal en el último medio siglo en el país. Situación que de igual manera puede evidenciarse en el desarrollo curricular de la asignatura en México, en donde administraciones específicas con intereses ideológicos y educativos particulares impulsaron reformas curriculares afines a sus propósitos. Con ello, puede reafirmarse la idea de que las disciplinas escolares son campos de disputa, de control y proyección ideológica de grupos hegemónicos que pugnan por proyectar sus intereses y comprensiones de la realidad social en la educación escolar. En este sentido, la historia como disciplina escolar en Chile ha transitado tanto por momentos de finalidades educativas asociadas a la convivencia democrática e integración latinoamericana, como por otros donde las finalidades se asociaron con un control ideológico y constreñimiento nacionalista.

Otro aspecto que puede destacarse, desde una mirada global, es la débil incorporación en la asignatura del conocimiento teórico, tanto pedagógico como disciplinar, producido desde ámbitos especializados. Salvo consideraciones vinculadas con miradas pedagógicas integradoras e interdisciplinares, la utilización de las categorías conceptuales de los Annales y, últimamente, de la historia social producida en el país, en general el contenido estudiado en el sector de aprendizaje proviene de una tradición histórica y manualística, escasamente actualizada en su configuración interna. Al respecto, parece pertinente recordar lo planteado por Florescano (1980), en el

sentido de que la recuperación y estudio del pasado antes que tratarse de un ejercicio de eminente carácter científico se vincula más con una operación de carácter político que busca legitimar actuaciones y construir identidades vinculadas con las comunidades nacionales.

Respecto del constructo *código disciplinar*, sin duda que se configura como una valiosa herramienta conceptual para aproximarnos a un análisis del desarrollo curricular de la enseñanza histórica en el país. Si bien una de sus características constitutivas puede ser discutible por su anacronismo, particularmente para el caso del elitismo (que por el desarrollo de la educación pública ya no califica como un descriptor vigente), nos pareció pertinente utilizarlo al modo original del constructo conceptual, pues de esa manera no intervenimos o manipulamos la herramienta de análisis y, por otro lado, se muestra que los conceptos también son históricos y, por lo tanto, susceptibles de actualizaciones. Las otras características descriptivas del código son de plena actualidad y posibles de rastrear en las prescripciones curriculares, en tanto se representan como componentes tradicionales de la enseñanza histórica. Al respecto, los cambios curriculares que ha experimentado la disciplina escolar en el periodo estudiado permiten visualizar una etapa inicial de movilización del código hacia su transformación, para luego volver a su expresión tradicional y, finalmente, en las décadas iniciales del siglo XXI mostrarse como un código disciplinar transformado. Por lo tanto, se puede concluir que la enseñanza histórica en Chile —de acuerdo con el estudio de las definiciones curriculares que prescriben sus finalidades educativas y contenidos programáticos— ha transitado entre avances y retrocesos hacia un código disciplinar transformado en sus características constitutivas, en lo que se refiere a los contenidos. Sin embargo, no se debe olvidar que estos resultados dan cuenta de uno de los componentes del código (unos contenidos de enseñanza), por lo que resta conocer el desenvolvimiento de los otros constitutivos para caracterizar el estado de renovación o transformación del código disciplinar.

Finalmente, desde una mirada comparativa, salvo la excepcionalidad del periodo militar, el desarrollo curricular de la historia como disciplina escolar en Chile y México ha avanzado en incorporar en-

tre sus finalidades educativas una formación en habilidades para la comprensión de la complejidad social y los valores propios de las sociedades democráticas, lo que puede leerse como una actualización de su discurso pedagógico.

Referencias

Anderson, Benedict (2006), *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.

Aranguren, Carmen (2005), "Teoría y praxis en la enseñanza de la historia: una relación epistemológica", *La Revista Venezolana de Educación (Educere),* vol. 9, núm. 28, pp. 61-65.

Bernstein, Basil (1988), *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.

Bernstein, Basil (1985), "La relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, pp. 1-8.

Carretero, Mario y José Castorina (2010), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós.

Cuesta, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Cruz, Nicolás (2002), *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (el plan de estudios humanista),* Santiago, Dibam/PIIE.

Ferro, Marc (2007), *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE.

Florescano, Enrique (1980), "De la memoria del poder a la historia como explicación", en Carlos Pereyra (coord.), *Historia ¿para qué?,* México, Siglo XXI Editores, pp. 91-127.

Foucault, Michel (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

Goodson, Ivor (1995), *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Lundgren, Ulf (1992), *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.

Merchán, Francisco Javier (2002), "Profesores y alumnos en la clase de historia", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 309, pp. 90-94.

Mineduc (1998), *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media,* Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

Mineduc (1985), "Programas de estudio para la Educación Media", *Revista de Educación*, núm. 94, pp. 11-123.

Mineduc (1975), "Programas de estudio para la Educación Media", *Revista de Educación*, núm. 52/53/54, pp. 70-112.

Mineduc (1966), *Cuadernos de la Superintendencia. Concepción moderna de los contenidos, métodos y actividades de las asignaturas,* Santiago de Chile, Gobierno de Chile.

Neut, Sebastián (2018), "Control ideológico en los programas secundarios transitorios en Historia y Ciencias Sociales (1974-1981)", *Educação e Pesquisa*, vol. 44, pp. 1-18.

Oliva, María Angélica (2010), "Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, núm. 44, pp. 311-328.

Pinto, Julio (1998), "La reforma curricular en el área de Historia y Ciencias Sociales: propuestas y debates", *Revista Chilena de Humanidades*, núm. 18-19, pp. 231-242.

Pagés, Joan (2007), "La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España", *Didáctica Geográfica*, núm. 9, pp. 205-214.

Prats, Joaquín (2001), *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura.

Riedemann, Andrea (2012), "Representaciones cambiantes e historia fragmentada: los mapuche en los textos escolares de Historia de Chile, 1846-2000", tesis de Doctorado en Ciencias Históricas y Culturales, Universidad Libre de Berlín.

Sagredo, Rafael y Sol Serrano (1996), "Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares", *Boletín de Historia y Geografía,* núm. 12, pp. 45-67.

Toledo, María Isabel, Abraham Magendzo, Virna Gutiérrez y Ricardo Iglesias (2015), "Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura

de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores", *Estudios Pedagógicos*, vol. 41, núm. 1, pp. 275-292.

Toledo, María Isabel y Renato Gazmuri (2009), "Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6.º año de enseñanza básica", *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, núm. 2, pp. 155-172.

Turra-Díaz, Omar (2017), "Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche", *Educação e Sociedade*, vol. 38, núm. 140, pp. 791-808.

Turra-Díaz, Omar (2016), "Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia en contexto interétnico: significaciones y experiencias escolares de jóvenes pehuenches", *Atenea,* núm. 513, pp. 263-278.

Turra-Díaz, Omar, Desiderio Catriquir y Mario Valdés-Vera (2017), "La identidad negada: historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47, núm. 163, pp. 342-356.

Zúñiga, Carmen Gloria (2015), "¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, vol. 52, núm. 1, pp. 119-135.

3. PARADOJAS ENTRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RECIENTES Y EL DISCURSO HISTÓRICO DE LOS LIBROS DE TEXTO EN TORNO A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN MÉXICO

Dalia Argüello Nevado
Casandra Guajardo Rodríguez

Introducción

En México, como en otros países de América Latina, la visión en torno a la diversidad sociocultural ha cruzado por distintos momentos de la historia de los estados nacionales. Este proceso transitó desde la búsqueda de la homogeneidad y el desdibujamiento de los distintos grupos étnicos y socioculturales que compartían el territorio (Buenabad, 2015), hasta el reconocimiento constitucional de la diversidad sociocultural, la valoración de la riqueza pluricultural de los países y la incorporación del tema como uno de los ejes importantes de las políticas educativas.

A pesar de los grandes avances y transformaciones de los enfoques educativos a favor de la diversidad, aún se identifican deudas con los grupos excluidos para trascender del nivel discursivo de los documentos oficiales y de prácticas educativas homogeneizantes e integracionistas, a un enfoque intercultural en la educación que se exprese en los materiales didácticos, en las estrategias de enseñanza y en general en la transformación de las experiencias escolares (Dietz y Mateos, 2011).

La distancia entre las disposiciones oficiales en favor del reconocimiento de la diversidad cultural y las prácticas de enseñanza y aprendizaje se observa especialmente en la enseñanza de la historia en el nivel básico, porque en este periodo se sientan las bases de la formación ciudadana de los niños a través de la difusión de un

discurso unificador y creador de identidad. La historia como materia escolar ha sido uno de los espacios idóneos para transmitir valores nacionales y sentimientos de arraigo al crear una noción de un pasado común y de progreso permanente. Sin embargo, en más de una ocasión, esta historia que se enseña en las escuelas reproduce esquemas de exclusión y discriminación porque invisibiliza a la diversidad y favorece en la narración a ciertos grupos privilegiados y hegemónicos.

Este capítulo busca explorar las paradojas y contradicciones entre las políticas educativas recientes a favor de la diversidad y el contenido de los libros de texto de Historia de nivel básico, con respecto al reconocimiento de los grupos, las lenguas y las expresiones culturales como elementos formativos para las generaciones más jóvenes en un país tan diverso como México.

Se escogió trabajar con los libros de texto porque, como artefactos producidos y distribuidos por el Estado en todo el país, son fuentes que nos permiten acercarnos a las pugnas por el control de las representaciones del pasado, con las que se legitiman determinados modos de vida y saberes (Cuesta, 1998: 102).

En otras palabras, lo que subyace a esta investigación es la discusión sobre si los libros de texto gratuitos para la educación primaria abonan al reconocimiento de la diversidad cultural de fondo o si, en cambio, responden a una pretensión homogeneizante del Estado nacional, en la que se permite y reconoce la diversidad siempre y cuando permanezca dentro de los límites que el mismo sistema impone.

Metodología de análisis

El texto está dividido en cuatro apartados y cada uno contiene dos partes: una que analiza las políticas educativas y una segunda que revisa estos cambios en relación con la narrativa de los libros de texto. La división cronológica de los apartados responde a los cambios sustantivos en la política en torno a la diversidad sociocultural en México; se inicia en 1988, cuando se reconoció a México como país

multicultural y plurilingüe, y concluye en 2018, cuando ganó terreno el modelo de educación inclusiva.

El análisis de cada apartado se desarrolló con base en los ejes transversales que rigieron la política del periodo, los acontecimientos relevantes que dieron lugar a los cambios políticos y la forma en la que se representó discursivamente la diversidad sociocultural; se utilizaron como principales fuentes las reformas constitucionales y de la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación y algunos programas federales que fueron los puentes para la puesta en práctica de la política en curso.

Para la segunda parte se utilizaron libros únicamente de 4.º grado de primaria y se tomó sólo la unidad temática correspondiente al virreinato, para contrastar de manera sistemática la forma en que se aborda el papel de la diversidad étnica en la formación de la nación.

Esta delimitación de la investigación permitió analizar los resultados en función de cuatro ejes:[1]

1) *El conocimiento del mundo que se presupone:* aquello que se silencia y que representa el sistema de creencias o la ideología implícita; es decir, la racionalidad dominante.[2]
2) *La estructura formal de la información:* con la que se destaca una información sobre otra y se ordenan las ideas para apoyar ciertas interpretaciones o visiones.
3) *La relevancia de la información ofrecida:* los recursos sintácticos que se utilizan para poner de relieve unas cosas sobre otras, por ejemplo, la extensión que ocupa un tema, lo que se omite y los adjetivos que se utilizan para remarcar cierto acontecimiento, personaje, zona geográfica, grupo o sector.
4) *La construcción de identidades textuales:* o los recursos discursivos con los que se construye la idea del "nosotros" y lo que nos

1 La metodología de análisis está basada en la propuesta de Encarna Atienza (2007).

2 En este capítulo retomamos la postura de Henri Giroux (1997) sobre la racionalidad dominante porque consideramos que esta categoría aporta más claridad para definir al marco que determina la forma como los individuos se relacionan con el entorno natural y social, la organización social, los paradigmas epistemológicos y los preceptos morales y cívicos.

separa de "los otros" con implicaciones ideológicas que promueven ciertos valores de identidad (Atienza, 2007: 19-21).

Para los docentes e investigadores en enseñanza de la historia, un análisis como el que se propone aquí puede ser útil para estimular una capacidad de pensamiento crítico. Significa identificar qué información se ha destacado como relevante en los libros de texto y a qué responde esa selección, desde una dimensión que pocas veces se explora, que es ver el currículum escolar como parte de las pugnas simbólicas entre distintos poderes que subyacen a las políticas públicas y acciones del Estado.

Este contraste entre materiales educativos y documentos oficiales normativos puede parecer arbitrario; sin embargo, como se mostrará a lo largo del texto, sirve para cuestionar las condiciones en las que se produce el conocimiento y los criterios de verdad que lo sustentan, así como las relaciones de poder que subyacen a la elaboración de los materiales y el diseño de la política educativa. Como recurso didáctico, este ejercicio de lectura crítica puede fortalecer la capacidad de explicar la complejidad de los hechos pasados para una mejor comprensión del presente.

Antecedentes generales en torno al reconocimiento de la diversidad sociocultural en México

Al igual que algunos países de América Latina, la consolidación de México como Estado nacional se basó en la creación de una unidad cultural homogénea; se impulsó la formación de un modelo liberal moderno derivado de los principios y valores de Occidente que no tomaba en cuenta la pluriculturalidad y diversidad lingüística existente en el territorio. Ser indígena entonces suponía no pertenecer al ideal y al modelo buscado y, por ende, se puso en marcha la eli-

minación de las culturas originarias mediante su exterminación, su asimilación o aculturación.[3]

Esta visión permeó en el sistema educativo de los nacientes estados nacionales y, por supuesto, en la elaboración de materiales educativos como los libros de texto. En el capítulo 5 de este mismo volumen Rosalía Meníndez Martínez muestra con mucha claridad que durante el siglo XIX y principios del XX el objetivo central de la enseñanza de la historia era impulsar la integración y la unidad de los habitantes en torno a *la* nación mexicana. Por lo tanto, en esta época no sólo no se consideraba la necesidad de mirar la diversidad cultural, sino que explícitamente era un tema que se condenaba desde las altas esferas intelectuales y políticas que orientaban la educación básica.

Son ya 100 años en los que el *indigenismo*[4] ha marcado la política en México; y aunque se perciben transformaciones a lo largo del tiempo, se reconoce la prevalencia de enfoques integracionistas que promueven la unión de los pueblos indígenas a las lógicas socioeconómicas dominantes y de carácter eurocéntrico y colonial (Quijano, 2000); las formas de vida comunitarias son concebidas como prácticas del pasado y los aportes de estas civilizaciones al conocimiento se valoran desde lo histórico. En la actualidad existe una deslegitimación de sus saberes, cosmovisiones y formas de organización, lo que condena a los distintos grupos indígenas a la exclusión y a una profunda asimetría frente a las oportunidades educativas, políticas, sociales y económicas.

México, aunque se define como pluricultural y plurilingüe, vive una gran paradoja por los distintos proyectos educativos aculturizantes que se han incorporado a la política, todo ello bajo el lema de justicia social e igualdad de derechos y por una idea que asocia

3 La noción de aculturación fue definida por Redfield, Linton y Herskovits (1936) como el proceso de incorporación de elementos provenientes de la cultura dominante, que da como resultado la adaptación a ésta última y la pérdida de los elementos de la cultura de origen.

4 El indigenismo es definido por Favre (1998) como una recreación y representación positiva del indio y del pensamiento indígena desde el lugar del criollo o mestizo. Esta corriente se observa principalmente en América Latina y propició la creación de instituciones en pro de la conservación de lo indígena.

la exclusión, pobreza y marginación al origen étnico y sociocultural. No obstante, a pesar de dichos proyectos, no se ha logrado borrar la diversidad sociocultural mexicana debido a los diversos movimientos de resistencia y resignificación de los pueblos originarios (Buenabad, 2015).

En el periodo comprendido entre 1950 y 1980 se impulsó una castellanización masiva de los grupos indígenas del país (Gallardo, 2004); entre otras medidas, se prohibió usar la lengua indígena en contextos escolares y en los espacios públicos, por considerarse de poco o nulo valor, e incluso contrario para la formación de ciudadanos mexicanos.

En este mismo periodo se instauraron algunas iniciativas que fueron pugnadas por maestros bilingües y se orientaron a la reivindicación étnica, al reconocimiento y participación en las decisiones políticas y la lucha por la autogestión de los pueblos originarios (Stavenhagen, 1989). La lucha por la autonomía de los pueblos indígenas ha orillado al Estado y a sus gobernantes a la creación de nuevos enfoques políticos, aunque aún con miradas que discriminan y anulan las cosmovisiones y estilos de vida diversos.

Lo anterior tuvo implicaciones institucionales: en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para responder a las demandas de las organizaciones indígenas, pero las políticas diseñadas en este periodo conservaron una mirada asimilacionista al Estado-nación (Dietz y Mateos, 2011). Tal fue el caso del modelo de Educación Indígena Bilingüe Bicultural,[5] que, si bien perseguía la conservación de los grupos originarios basada en la tolerancia y el respeto (Dietz y Mateos 2011), no modificó la organización del Estado ni obtuvo resultados de fondo.

A partir de la década de los ochenta, los grupos indígenas comenzaron a reivindicar el uso de sus lenguas y a colocar sus propios intereses en los contenidos de la escuela pública; ello representó un

5 Dicho modelo suponía que los grupos reservaran su cultura originaria para lo privado, y usaran la cultura dominante para los espacios públicos, por lo que prevaleció el modelo nacional excluyente.

parteaguas en el reconocimiento de la diversidad sociocultural en la política y en la construcción de las escuelas indígenas.

Por otro lado, a raíz del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes,[6] firmado por la mayoría de los países latinoamericanos, se reconocieron los derechos de los pueblos indígenas para asumir el control de sus instituciones, sus formas de vida y sus propios medios de producción económica, así como el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística (SEP, 2004). México firmó el convenio en 1990 y dos años después se reconoció como un país multicultural y plurilingüe en la propia Constitución. Con estos sucesos, el proyecto nacional basado en una cultura única y homogénea empezó a desmoronarse (Sierra, 1997).

En enero de 1994 se manifestó públicamente un grupo de tzotziles, tojolabales, lacandones, mames y tzeltales que conformaban el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); este movimiento visibilizó las profundas asimetrías de poder existentes entre la cultura dominante y los pueblos originarios, así como la ausencia de modelos políticos que beneficiaran de forma equitativa a la sociedad en general. En este sentido, el levantamiento zapatista fue uno de los empujes más significativos en la pugna por políticas congruentes con la deuda histórica originada por un proyecto de nación que violentó la existencia y legitimación de la diversidad sociocultural mexicana.

Reconocimiento de México como país pluricultural. Políticas educativas en el periodo de 1988-2000

Después de los múltiples proyectos basados en la asimilación de los grupos indígenas a la nación, se crearon diversas instancias dedicadas al rescate de las culturas y lenguas originarias de México, y otras tantas ya existentes viraron sus enfoques al mismo fin. En 1988 llegó a la

6 En el documento se establece el derecho a la educación de los pueblos indígenas con igualdad de oportunidades y en cooperación con ellos, expresa la necesidad de adaptar los contenidos a sus necesidades y señala el derecho de conservar las lenguas maternas como vehículo para el aprendizaje y su uso público.

presidencia el mandatario Carlos Salinas de Gortari con un proyecto de modernización y de mejoramiento de la economía del país.

En este periodo se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); en él se estableció la descentralización de la educación para que todas las entidades respondieran a las necesidades particulares de cada contexto y se perseguía la alfabetización de 100 por ciento de los ciudadanos mexicanos.

Este periodo fue clave para el reconocimiento de la diversidad étnica y sociocultural en el país, ya que en 1992 se reformó el artículo 4.º de la Constitución, en el que se expresó por primera vez en toda la historia de México el carácter pluricultural del país. Una fracción del artículo incorporó a la letra:

> La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquéllos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley (Poder Ejecutivo Federal, 1992: 5) .

Lo anterior puso el acento en el reconocimiento legal de los pueblos originarios e implicó un despliegue de nuevas leyes y normas, así como acciones para promover todos los elementos conducentes a la protección de los grupos indígenas mexicanos.

Un año después de la reforma constitucional, la Ley General de Educación colocó al centro la necesidad de impulsar la educación en lenguas indígenas, pero no se estableció un proyecto claro para incorporar al currículum métodos y contenidos para alcanzar dicha meta. El resultado fue fallido, pues se encontraron serias contradicciones entre los discursos normativos y la praxis, ya que prevaleció la obligatoriedad y la prioridad de la enseñanza del español en todas las modalidades, incluyendo la educación indígena en el país.

Si bien el levantamiento zapatista dio como resultado un sinfín de políticas y leyes para garantizar el derecho a la justicia y la

educación para todos, muchas de ellas no respondieron cabalmente a sus exigencias. Por ejemplo, en 1994 la educación indígena se negoció y restableció bajo la demanda “nunca más un México sin nosotros” y se debatió la noción de Estado-nación única, colocando en la discusión los modelos políticos, jurídicos y educativos para dar respuesta a las ciudadanías étnicas (De la Peña, 1999); no obstante, la enseñanza y la organización de las instituciones continuaron operando bajo las lógicas dominantes.

En el Plan Nacional de Desarrollo de 1989-1994 se hacía explícita la necesidad de incrementar la calidad de vida de todos y en particular “de aquellos que viven en intolerable estado de miseria”, refiriéndose a las comunidades indígenas. El mejoramiento de la calidad de vida se hacía impensable sin una educación que estuviera al alcance de toda la población. La educación moderna, que entonces se concebía como un ideal, debía responder a las demandas de la sociedad e involucrar a los actores sociales para su organización.

En esa década se inicia con fuerza la influencia de los organismos internacionales como el Banco Mundial, UNESCO y CEPAL para reformular las leyes generales de educación de los países de Latinoamérica bajo la lógica de la globalización.

En 1994 el gobierno de la República quedó en manos de quien fue secretario de Educación en el anterior periodo, Ernesto Zedillo Ponce de León; éste dio continuidad a las políticas establecidas por Carlos Salinas en torno a la modernización del país, y señaló las deficiencias en las políticas históricas de fusión de los pueblos indígenas con la cultura mestiza. Enfatizó la importancia del diálogo y el respeto entre los grupos culturales de México para alcanzar mayor justicia y equidad y, sobre todo, para el desarrollo integral del país. No obstante, en su Plan Nacional de Desarrollo de 1995-2000 se identifica aún un enfoque integracionista disfrazado de tendencia participativa.

El Programa de Desarrollo Educativo de la administración ratificó el compromiso con los pueblos indígenas y se propuso combatir, mediante la educación, toda forma de racismo en la sociedad. Los propósitos de este plan eran la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación.

Era la primera vez que en un documento oficial se incorporaba un apartado completo dirigido a las poblaciones indígenas migrantes; se propuso actualizar planes y programas de estudio, mejorar los materiales didácticos y formar a los docentes para proteger y promover el valor de la diversidad cultural y lingüística; sin embargo, esta política nuevamente se caracterizó por la ausencia de un modelo educativo y la elaboración de materiales de apoyo para la valoración cultural y lingüística que respondiera ante el desafío de la educación indígena y la adaptación de acciones congruentes con las necesidades, demandas y condiciones de los pueblos indígenas.

El México pluricultural y plurilingüe en los libros de texto gratuitos de 4.º de primaria de Historia de México, generación 1993

Los libros de texto para la generación 1993 editados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) resultaron de una coyuntura particular. Como parte del ANMEB se restructuró el currículum de este nivel, se elaboraron nuevos programas de estudio y libros de texto. Para las asignaturas de historia se propuso una renovación profunda de los contenidos de los libros, lo que desató una intensa polémica entre la opinión pública, algunos sectores académicos y la prensa.

La oposición se debió a que la narrativa eliminaba algunos personajes icónicos de la historia escolar tradicional, además de que incluía algunos temas de historia contemporánea como la revolución cubana y la guerra de Vietnam.[7] La disputa por la interpretación del pasado, la reivindicación de algunos personajes y la omisión de otros alcanzó tal magnitud que la Secretaría de Educación Pública (SEP) terminó retirando esa edición de circulación. Después de varios traspiés finalmente se publicaron textos que retomaban mucho del

7 La polémica quedó registrada en la prensa de la época y en algunos estudios sobre enseñanza de la historia en México, por ejemplo, en Torres Barreto (2009).

discurso nacionalista tradicional y que fueron elaborados de manera apresurada y poco transparente para la sociedad.

Este contexto de elaboración de libros de texto forma parte de procesos más amplios de planeación curricular y enfoques de investigación, de los que da cuenta el primer capítulo de este libro, en el que Sebastián Plá explora la historia curricular de la enseñanza de la historia en México en el periodo de 1972 a 2017. Tal como muestra el autor, los planes de estudio y libros de texto de la generación 1993 reflejan la homogeneización del discurso educativo global y la función que se le asignó a la enseñanza de la historia para la formación de ciudadanía democrática y de habilidades para el mundo laboral.

A pesar de haber sido elaborados en un contexto de disputa y opacidad, aquellos libros surgidos desde la visión neoliberal de la educación pública permanecieron en las aulas hasta 2011 como material obligatorio. Es decir que, por casi dos décadas, la visión sobre nacionalismo, identidad y diversidad cultural del discurso histórico escolar en los libros de texto para primaria se mantuvo sin revisión ni actualización oficial.

Como se mostrará a continuación, conforme pasó el tiempo, su enfoque se desfasó cada vez más de las normas que a nivel federal estaban explorando otros caminos para la atención a la diversidad, desde la educación intercultural y bilingüe (EIB).

En la edición de 1993 del libro de texto gratuito de 4.º de primaria predomina una narrativa lineal y acumulativa de la historia, el discurso establece relaciones de causa y efecto sin explicarlas; por ejemplo, al abordar el tema de la distribución de la tierra durante el periodo del virreinato se dice que

> la mayoría de los naturales trabajaban en grupo en tierras que pertenecían a los poblados y no a las personas. Algunos encontraron difícil adaptarse al sistema español en que el trabajo se hacía para buscar un beneficio personal y muchos pueblos perdieron sus tierras (*Historia*, 1994: 62).

Como el texto no explica qué significa la "posesión colectiva de la tierra" y su relación con la organización social de los indíge-

nas, se abre la interpretación a que esto ocurre necesariamente en perjuicio de "las personas". Cuando se afirma, sin explicar, que en el sistema español se buscaba "el beneficio personal" y que "los naturales trabajaran en tierras que pertenecían a los poblados" esto último adquiere una connotación opuesta al bienestar individual y la propiedad privada y, por lo tanto, el de los nativos aparece como un sistema esencialmente inferior o menos adecuado desde los parámetros actuales.

En cuanto a la estructura formal de la información, el uso de oraciones yuxtapuestas impide que el libro ofrezca una explicación histórica desde la multicausalidad; se establecen jerarquías entre lo que se considera valioso y relevante de una cultura y lo que no, por ejemplo, en el párrafo siguiente se resalta la lengua nacional para la unidad e identidad:

> El español que durante el virreinato se impuso sobre los cientos de lenguas que había en el actual territorio de México es nuestra lengua nacional. Lo hablamos la mayoría de los mexicanos y nos da unidad. Nuestro español es diferente al de otros países. Tomó muchas palabras de las lenguas de América, sobre todo del náhuatl (*Historia*, 1994: 78).

De esta manera, se da por hecho que el español dominó a "los cientos de lenguas", sin explicar que hasta la fecha perviven muchas de ellas y, por lo tanto, se las invisibiliza en la dinámica social del país actual, e impide a los estudiantes tomar conciencia sobre lo que implica la pérdida de estas lenguas; asimismo, al resaltar la influencia del náhuatl se excluyen las demás y se refuerza una visión centralista.

Más adelante, en el apartado dedicado a "La religión y la cultura en el virreinato", el libro únicamente menciona que "los sacerdotes españoles y después los novohispanos se opusieron a las religiones indígenas y difundieron el catolicismo. Hoy la mayoría de los mexicanos son católicos y esta religión es parte de nuestra herencia virreinal" (*Historia*, 1994: 79).

Como puede verse, el texto no ofrece mayor explicación sobre la pervivencia, sincretismo y diversidad de las religiones indígenas,

sino que se resalta al catolicismo, traído por los españoles, como elemento de unión e identidad. Esto da la idea de que "las religiones indígenas" fueron totalmente extinguidas y que no fueron relevantes en la conformación de la nación. Así, la imagen de sociedad que estos libros mostraron a los estudiantes durante más de tres lustros excluye la amplia gama de creencias, tradiciones y cultos que coexisten hasta nuestros días y que, más que una unidad, conforman un complejo mosaico de expresiones culturales en la sociedad actual.

En cuanto a la construcción de identidades textuales, el libro continuamente refuerza una idea del "nosotros" como *ethos* nacional y los "otros". Esto se hace cuando se atribuyen rasgos positivos, de poder y jerarquía siempre al grupo de los españoles y criollos y el lugar de sumisión y explotación siempre a los indígenas y negros.

En el mismo libro de 4.º grado, en la lección dedicada a "Política y sociedad" se dice que "en el siglo XVI España era el Imperio más grande y poderoso del mundo. Tenía tantas tierras y tantas ciudades que se decía que en sus dominios jamás se ocultaba el sol" (*Historia*, 1994: 68).

En este breve párrafo se utilizan varios adjetivos y recursos narrativos para resaltar al imperio español. La magnificencia de las antiguas ciudades y culturas mesoamericanas, que se aborda en las unidades anteriores, queda absolutamente olvidada, con lo que se fomenta la idea de que las sociedades indígenas no aportaron elementos culturales relevantes para la conformación de la nueva sociedad mexicana.

Lo anterior, además de reforzar una visión eurocéntrica de la historia, muestra una interpretación arcaica del pasado que, en lugar de considerar la porosidad de las fronteras identitarias y culturales, repite una visión del encuentro de dos mundos absolutamente diferentes y distinguibles entre sí.

La llegada del nuevo siglo fue de grandes cambios en México y el mundo, que pusieron en entredicho los parámetros tradicionales de identidad, gobierno y territorio de los estados nacionales. No obstante, estos cambios no impactaron de manera sustantiva para renovar el discurso histórico de los libros, que se fue desfasando cada vez más.

Enfoque Intercultural y Bilingüe en la educación mexicana (2000-2012)

A raíz de la reforma constitucional que enfatizó el reconocimiento de México como un país pluricultural en 1992, así como de los ejercicios de visibilización que se emprendieron tanto nacional como localmente en las últimas décadas del siglo XX, surgieron políticas que instituyeron la EIB en el año 2000.

A diferencia de lo que ocurría en Latinoamérica, que inició un periodo de regímenes progresistas, en México llegó al poder un partido de corte conservador que impulsó la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB); dentro de la misma se celebró el reconocimiento y el valor de la diversidad.

En 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que propició un giro importante en la política educativa en torno al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística; el enfoque colocó en el centro la *educación intercultural para todos*, y se dirigía tanto a la población indígena como a la no indígena con la intención de transformar la sociedad desde distintos frentes. Para ello, se propuso la transversalización de la interculturalidad en todo el sistema educativo nacional.

El discurso plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 mostró como uno de sus pilares el respeto y aprecio de la diversidad cultural; ello representa un acontecimiento importante debido a que el sistema educativo mexicano arrastraba una concepción de nación basada en el desdibujamiento de la diversidad; el plan se fundamentó en la inclusión y el respeto de todos los tipos de expresión ideológica y la convicción tolerante ante la diversidad; perseguía la igualdad de oportunidades y una mayor educación para todos, preservando las tradiciones y culturas diversas.

El Programa Nacional de Educación de ese sexenio señaló la importancia de transitar a una realidad en donde todas las culturas mexicanas pudieran relacionarse de forma horizontal y sin las asimetrías de poder expresadas en la sociedad, y colocó a la educación escolar como el dispositivo de afirmación de la identidad con un enfoque intercultural. Propuso combatir la desigualdad derivada de la

diversidad y puso el acento en la riqueza que caracterizaba a nuestra sociedad; se enalteció el carácter pluricultural de México y se tradujo como una ventaja y no como un problema, a diferencia de como había sido visto durante los periodos previos.

El programa planteó tres grandes desafíos en educación; si bien en los dos sexenios anteriores se logró la cobertura del nivel primaria para toda la población, en ese momento se puso en el centro la educación con equidad y calidad. Asimismo, se propuso ir más allá del reconocimiento de la nación pluricultural para dar lugar a otras dimensiones de tipo epistémico, político y social, y se incorporó la noción de diálogo de saberes, al igual que cosmovisiones diversas en los procesos de formación escolar, tanto para las modalidades indígenas como para las escuelas generales.

En este periodo se impulsaron diversas leyes en favor de la diversidad étnica, lingüística y sociocultural. En 2003 se lanzó la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la cual fomentó el reconocimiento y la preservación de las lenguas, reconociéndolas como lenguas nacionales. La Ley General de Educación, por su parte, integró el derecho a una educación bilingüe y pertinente para la población indígena y, en el mismo año, se creó la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, en donde se estipuló la prohibición de contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos que fomentaran la desigualdad y las condiciones de subordinación.

En 2006 continuó en el poder el partido conservador, con una nueva administración a cargo del presidente Felipe Calderón, en la que prevaleció gran parte de las políticas del anterior sexenio; entre los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo se encontraba ampliar las oportunidades educativas, reducir la desigualdad entre grupos sociales e impulsar la equidad. En materia educativa, se ofrecía una educación integral para la formación de la ciudadanía, fortaleciendo la convivencia democrática e intercultural.

En el Programa Sectorial de Educación del periodo se destinó un apartado para la atención a la diversidad lingüística y cultural, así como el fortalecimiento de los programas e iniciativas dirigidas a niños y jóvenes indígenas. Se promovió la formación de los docentes bilingües y la introducción de contenidos curriculares transversales

para incorporar la EIB. Además, se impulsó el diseño de materiales para erradicar el racismo y la discriminación.

En los dos sexenios conservadores del periodo 2000-2012 la interculturalidad se colocó en el centro de los procesos educativos y, aunque hubo cambios conceptuales y de enfoque, se identifica la prevalencia de una mirada paternalista y neoliberal que en el fondo buscó la inclusión de los grupos originarios a las lógicas sociales y económicas dominantes, mas no un cambio estructural ni promover la participación e involucramiento de los grupos indígenas en la toma de decisiones (Walsh, 2016).

La nación intercultural y bilingüe en los libros de historia de México, generaciones 2008 y 2011

Como consecuencia de la RIEB de 2008, se lanzó una nueva colección de libros de texto gratuitos; sin embargo, para la materia de Historia la renovación no incluyó la actualización de los contenidos sino únicamente la redición de los de la generación de 1993. Por esta razón, el análisis de este apartado da continuidad al apartado previo, que se refiere al tratamiento del México pluricultural y plurilingüe en los libros de texto gratuitos de 1993, pero también establece el puente con la edición de 2011, que sí incluyó un libro distinto y una perspectiva renovada de la enseñanza de la historia. Ambas ediciones se ubican en el periodo de los gobiernos conservadores, que promovieron el enfoque de educación intercultural para todos.

En consonancia con la racionalidad dominante, tanto los libros de texto reditados en 2008 como los de la versión 2001 mantuvieron la narrativa sobre el periodo virreinal como el origen de la nación mexicana y de la existencia de las razas humanas como factor estructurante de la diversidad cultural.

Esta visión anacrónica legitima divisiones de poder y de clase en función de características “raciales”, a pesar de que las investigaciones social y científica han mostrado lo inadecuado de este concepto. Es un reflejo de la política educativa que perpetuó la “ideología del mestizaje” (Viqueira, 2010) con el propósito implícito de “desindi-

genizar el rostro nacional", así como ocurrió en otros países latinoamericanos.

La ideología del mestizaje consiste en la exaltación de la identidad nacional homogénea y de la figura del mestizo como la "raza" que representa lo mejor del mundo conquistador y el conquistado, aun con lo paradójico que resulta reivindicar una "raza humana" resultado de una mezcla, es decir, "impura" (Granados, 2016). Al relacionar los aspectos físicos con los culturales e identitarios, uno de los problemas que acarrea la ideología del mestizaje es que naturaliza la desigualdad y se sustenta una de las caras del racismo (Campos García, 2012).[8]

El libro de texto de 4.º de primaria de la generación 2008 asume esta noción racializada de la composición social de la Nueva España al afirmar que "durante el virreinato se formó una nueva sociedad en la que convivieron indígenas, españoles, africanos y las castas, de las cuales la más importante fue la de los mestizos. Estos grupos se han ido mezclando hasta formar nuestra sociedad mestiza" (*Historia*, 2008: 81).

En otro de los párrafos se afirma que los grupos se mezclaron tanto que "comenzaron a convertirse en este pueblo mestizo que somos los mexicanos [y que] más tarde llegaron africanos y asiáticos que contribuyeron a la variedad física de los mexicanos" (*Historia*, 2008: 72).

Por otro lado, el texto atribuye rasgos esenciales a los indígenas. Se muestran como sujetos congelados en el tiempo y en gran medida idealizados, cuya pervivencia se reduce a la folclorización de su identidad, que generalmente va acompañada de una especie de exigencia de que mantengan su "autenticidad" y "pureza", de manera que puedan ser siempre reconocidos como "los otros", muy diferentes a "nosotros" (Navarrete, 2015).

Los recursos sintácticos que se utilizan en el texto abonan a la construcción de identidades textuales que, como ya se mencionó,

8 De acuerdo con Campos García (2012), la racialización se refiere al hecho de otorgar un significado a los atributos físicos y la pertenencia a un grupo específico, como una forma de generalizar y justificar la desigualdad entre los colectivos humanos.

opone el *ethos* nacional mestizo a lo indígena, como si el primero remitiera al presente y lo segundo al pasado.

La historia que se les enseña a los estudiantes en estos libros influye en cómo se identifican con ciertos grupos y desarrollan sentido de pertenencia. Es poco probable que se estimule el reconocimiento de la diversidad cuando los grupos indígenas se presentan siempre en desventaja, desmoralizados y subyugados. En el apartado llamado "Vista al futuro" se alude a éstos como un rezago pendiente de solucionar:

> En general las condiciones de vida de los indígenas mexicanos son malas. Necesitan trabajo, alimentación, servicios de salud, escuelas, seguridad y respeto, se ha trabajado intensamente para integrar a la población indígena al desarrollo de México y para fomentar su mejoría, pero es mucho más lo que aún falta por hacer (*Historia*, 2008: 179).

Así pues, a los indígenas se los coloca de cara al futuro desde la precariedad, como grupos desfasados del ritmo de progreso del resto de los mexicanos. Estas características de los textos prevalecieron en la siguiente edición que analizaremos en este apartado.

En 2011 la SEP adoptó el enfoque en competencias como el eje rector del currículum y, por lo tanto, de los libros de texto. Para la materia de Historia esto significó incluir la perspectiva del "aprender a pensar históricamente", que como corriente teórica de la enseñanza de la historia se centra más en las habilidades de pensamiento que en los contenidos.[9] Los libros de texto editados en ese año retomaron gran parte de los contenidos de la edición de 2008 —y por lo tanto de los de 1993— y sólo se modificaron aspectos formales, como se verá en adelante.

En el discurso histórico del libro de 4.º grado de la generación 2011 el metarrelato nacional no se modificó sustancialmente. Lo que sí puede verse diferente es el intento deliberado por incluir otras

9 Los fundamentos de la reforma curricular para la materia de historia se pueden consultar en SEP y UPN (2011).

perspectivas y matizar algunas afirmaciones con respecto a la diversidad cultural.

El libro incluye un apartado denominado "Vida de la población africana en Nueva España" en el que se menciona que "los aportes africanos aún pueden apreciarse en la actualidad y son tan importantes que incluso se han llegado a considerar como la tercera raíz de nuestra cultura" (*Historia*, 2011: 146).

La "población africana" aparece como un elemento accesorio y su legado se restringe a elementos de cultura popular y saberes marginales como la magia, o rasgos exóticos como los bailes y "la preferencia por ciertos colores" (*Historia*, 2011: 147).

Por otro lado, la narración de la época virreinal en esta edición no es lineal ni unicausal, se incluyen aspectos sociales, culturales y económicos para describir los procesos. Cuando se dice que en la sociedad virreinal "las diferencias en las actividades a las que se podían dedicar [cada grupo social como españoles, criollos, esclavos y castas] eran muy marcadas, además a cada grupo se le obligó a vestir y actuar de una manera específica", el libro deja entrever algo de las desigualdades imperantes de la época; sin embargo, inmediatamente después se afirma que

> la sociedad mexicana se fue conformando durante el virreinato. Paulatinamente empezó a surgir una nueva identidad por la convivencia y el intercambio de los diferentes grupos [...] Los grupos sociales de Nueva España convivían en diversos espacios como ferias, pulquerías, corridas de toros, peleas de gallos, iglesias mercados y teatros, así como en las fiestas y procesiones religiosas que cada pueblo, villa ciudad o región organizaba pero que finalmente compartían rasgos en común (*Historia*, 2011: 134).

A partir de este orden de ideas y la extensión con la que se aborda cada fragmento, lo que el texto enfatiza no es la desigualdad, la explotación de recursos y población en favor de una minoría, sino que se ponderan aquellos elementos de tradiciones y costumbres en los que hubo encuentro y unidad. En principio la idea no es problemática en sí; sin embargo, limita la comprensión de un aspecto

importante de las relaciones sociales y limita la posibilidad de confrontar y cuestionar la información, que es una de las habilidades principales que el currículum oficial promueve como parte del pensamiento histórico y crítico.

Debido a que éste es un libro para 4.º de primaria, cuando los estudiantes rondan entre los 9 y 10 años de edad los textos son breves y de poca complejidad; sin embargo, resaltan algunos elementos que denotan la ideología que subyace a la narración.

Aunque el libro se distribuyó en todo el país, en el discurso se da por hecho que el interlocutor, el estudiante, se identifica étnicamente como mestizo y reconoce como legado lo que proviene de "los otros", de los grupos indígenas y afroamericanos. Desde la racionalidad dominante el lugar de enunciación sigue siendo el mestizo y, por lo tanto, se asume que el interlocutor lo es.

El análisis del libro permite dilucidar qué información reciben los estudiantes acerca de lo que es ser mexicano. Este enfoque de la materia de Historia carece de herramientas para la construcción de su identidad desde una perspectiva crítica e histórica.

Desdibujamiento del enfoque intercultural y bilingüe en la política educativa mexicana. Educación inclusiva y homogeneización de la diversidad (2012-2018)

Después del auge de la educación intercultural bilingüe en México y el fuerte apoyo presupuestal otorgado a lo largo de dos sexenios por el gobierno federal, la iniciativa perdió fuerza en 2012; y aunque el enfoque aún se encontraba vigente en algunas políticas e instancias públicas, en la administración del presidente Enrique Peña Nieto se diluyó de forma importante con la reforma educativa de 2013; los departamentos y los proyectos encaminados a una educación para la interculturalidad disminuyeron en forma significativa y los proyectos cada vez contaron con menor presupuesto y recursos humanos para operar sus programas.

Por lo anterior, se puede decir que el periodo 2012-2018 fue crítico para la interculturalidad, y notoria la ausencia del concepto

en la política educativa, que se sustituyó por el modelo de inclusión. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 incorporó México incluyente y México con educación de calidad como dos de las cinco metas nacionales.

En la política la EIB se menciona de forma esporádica y entre líneas en los documentos normativos que rigen al país y al sistema educativo en particular. El enfoque inclusivo ganó terreno en los encabezados de los documentos del Nuevo Modelo Educativo (NME) 2016 y de las políticas derivadas de la reforma del periodo, y se colocó como una solución ante el desafío de la discriminación, exclusión, privación de derechos y desigualdad de oportunidades de los grupos considerados *vulnerables* o *en situación de indefensión* en nuestra sociedad; esta propuesta se consolidó con una mirada de déficit que atribuyó de forma inherente la vulnerabilidad o debilidad a las distintas manifestaciones de la diversidad, reiterando el enfoque neoliberal de la política impuesta desde las autoridades. En este sentido es significativo que en los libros de texto el apartado de "La presencia indígena en la actualidad" hable de los grupos indígenas desde sus "diversas dificultades" (*Historia*, 2014: 72), mostrándolos siempre en desventaja, desde una visión folclorizante que valora las aportaciones de estos grupos a la cultura como algo exótico, artesanal o marginal.

En cuanto a la perspectiva que se otorgó a lo intercultural en la política, y a los modelos de atención educativa de la diversidad, puede decirse que, en primera instancia, se consideró que la inclusión cobijaba a la interculturalidad, y en segundo término se asoció únicamente a las comunidades dispersas, a la modalidad indígena en las escuelas, a las escuelas marginadas y a la educación comunitaria. Todos estos programas se sustentan bajo una perspectiva compensatoria.

En esta lógica, fue notoria la ausencia de propuestas orientadas a la diversidad cultural en contextos urbanos, persistió la perspectiva de EIB asociada a los grupos indígenas, como si todos ellos habitaran en sus lugares de origen.

El Programa Sectorial de Educación de este periodo fue una propuesta basada en la perspectiva de *tolerancia*; es decir, continuó

“victimizando a los grupos minoritarios o subalternos de forma paternalista” (Dietz y Mateos, 2011: 52). Además, esta propuesta tenía una visión hacia lo lingüístico, como si la lengua fuera el único indicador vinculado con la diversidad.

En ese mismo periodo se impulsó la reforma educativa, que entre sus propuestas creó el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) en 2014; lo anterior implicó la fusión de cinco programas que desde los años ochenta atendían las problemáticas de desigualdad e inequidad educativas en distintos grupos: alumnos con discapacidad, sobresalientes, indígenas y migrantes. Esto provocó fuertes desacuerdos, porque, además de la reducción presupuestal, integró a todos los tipos de diversidad en un mismo grupo, como si las necesidades pudieran ser generalizadas (Mendoza, 2017). Aunque desde las políticas previas ya se visualizaba la tendencia a subsumir la diversidad en lo inclusivo y sin modelos claros para llevar a la práctica, el PIEE diluyó la diversidad de diversidades en una realidad nuevamente homogeneizante y victimizadora.

Las políticas educativas se transformaron hasta mostrar una sobresimplificación de la interculturalidad, dejando fuera la complejidad y sin esclarecer la perspectiva desde donde se aborda. Los esfuerzos se enfocaron únicamente a la población indígena como si se tratara de una población homogénea y se omitió en gran medida la diversidad dentro de cada uno de estos grupos; por lo tanto, los resultados nuevamente perpetuaron la exclusión.

La nación inclusiva en los libros de texto de historia de México, generación 2014

En diciembre de 2012, con el inicio de un nuevo periodo presidencial y cambio de partido en el poder, se puso en marcha la reforma educativa en la que se establecieron como ejes la calidad y la equidad de la educación. El NME de 2016 definió la educación de calidad como aquella que ofrece

> las bases para que todos los estudiantes independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de todas sus potencialidades, y reconocer su contexto social y cultural (SEP, 2016).

No obstante, los cambios curriculares quedaron lejos de este cometido. La reforma educativa, que se presumió como la más radical desde 1970, no incluyó la elaboración de nuevos libros de texto, sino que se limitó nuevamente, como en los periodos anteriores, a una redición corregida. Esto quiere decir que los libros de la generación 2014 son una versión mejorada de los de 2011 (con cambios de forma y no de fondo), la cual, a su vez, fue una reimpresión corregida de los de 2008 y 1993.

Por si este desfase entre el currículum y los libros de texto no fuera suficiente, los mismos libros de 2014 se reimprimieron en 2016 después de algunas correcciones, y nuevamente en 2018, aun con la llegada del nuevo gobierno en el mismo año.

Esta permanencia de un núcleo básico en los libros de texto por tantas décadas explica que el metarrelato continúe casi intacto, basado en los héroes y villanos de la historia y en aspectos políticos y militares relacionados con la formación del Estado nacional.

En los libros de esa generación 2014 se pone especial énfasis en mostrar la relación entre la época virreinal y la formación de la sociedad mestiza que persiste hasta la actualidad:

> Así se fue desarrollando un mestizaje que generó una nueva sociedad en la que convivieron indígenas, españoles, asiáticos y africanos. Estos últimos fueron traídos por los europeos como esclavos [...] El mestizaje trajo consigo la introducción de nuevas actividades económicas como la ganadería y el cultivo de trigo o de azúcar, lo que influyó en el tipo de alimentos que se consumían (*Historia*, 2014: 72).

Se esboza en este mismo apartado del libro una mirada sobre la diversidad cultural cuando se afirma que

> de todas esas partes del mundo vinieron personas que trajeron consigo costumbres y tradiciones que se mezclaron con las de los pueblos indígenas y las de los españoles para crear la diversidad cultural que conformó a Nueva España (*Historia*, 2014: 72).

Este tipo de narrativa se limita a ofrecer una descripción de hechos desde una mirada que pretende mostrarse como imparcial, de manera que el mestizaje se muestra como un proceso sin contradicciones en el que la mezcla de los grupos ocurrió de manera casi natural. En este caso, la ideología del mestizaje funciona para homogeneizar el rostro de la sociedad virreinal y actual, en la que los distintos grupos van perdiendo su especificidad para dar paso a una cultura que comparte valores, tradiciones y formas de organización.

La pregunta que surge al respecto es de qué manera influye esta narrativa en la visión de los niños sobre el pasado y el presente. En relación con la política educativa de inclusión que se impulsó en este periodo, parece que el objetivo educativo es que la niñez mexicana aprenda a reconocerse como parte de un grupo nacional con diferencias particulares mínimas. El problema de esta visión limitada es que la enseñanza de la historia se muestra lejana a la realidad concreta del territorio mexicano. Limita la posibilidad de que la historia como materia escolar contribuya a que los estudiantes comprendan mejor su presente, con miras a construir un mundo en el que quepan todas las diferencias, de convivencia en marcos de justicia y solidaridad y no sobre la pretensión de la homogeneidad, que significa la imposición de modelos culturales hegemónicos.

Llama la atención que el apartado que apareció en 2011 sobre la población africana, en esta edición se cambió por el de "El aporte asiático y africano a la cultura virreinal y en la actualidad". En éste se reproduce el mismo texto de la edición anterior, pero se aclara que "las tradiciones de los africanos se fueron mezclando con las de los españoles e indígenas generando nuevas manifestaciones culturales, por lo que en la actualidad es difícil encontrar rasgos intactos de las

diferentes culturas africanas que llegaron en esa época" (*Historia*, 2014: 144).[10] Se dice también que

> las personas y los artículos que llegaron de Asia influyeron en el arte, las costumbres y la elaboración de muebles que utilizaron los novohispanos [...] el uso de los fuegos artificiales de origen chino se hizo indispensable en todas las festividades novohispanas y en la actualidad se sigue conservando su uso (*Historia*, 2014: 145).

A pesar de que se incluyen los aportes asiáticos y africanos en el relato oficial, éste mantiene la visión de la historia centralista, eurocéntrica y racializada. No hay todavía un enfoque que contemple otras voces, otros sujetos, otros lugares de enunciación y, por lo tanto, que permita abrir otros horizontes de reflexión para ayudar a que los estudiantes cuestionen y reconstruyan su identidad de manera más autónoma, libre y responsable.

Se observa también una postura esencialista para referirse a las identidades y manifestaciones culturales y no su explicación como prácticas vivas en relaciones sociales y políticas que son cambiantes en el tiempo y el espacio, es decir, no se les considera como aspectos históricos.

Esta visión fragmentada y ahistórica de la diversidad cultural impide que los estudiantes desarrollen habilidades de interpretación sincrónicas y diacrónicas y hace que se limiten a repetir relaciones causales simples de la narración. La mera descripción de los hechos imposibilita también ejercicios de contrastación, análisis y contextualización, que son tan importantes para desarrollar un pensamiento histórico.

Es interesante anotar que, si bien los contenidos del libro no observaron cambios importantes, si hay innovaciones en la perspectiva didáctica sobre enseñar a pensar históricamente. En la actividad "Comprendo y aplico" se pide que los estudiantes realicen una "entrevista a familiares o vecinos sobre las festividades que se celebran

10 No fue hasta 2019 cuando se formalizó el reconocimiento de personas, pueblos y comunidades afromexicanas en el apartado C del artículo 2 de la Constitución.

en tu comunidad, pueblo, barrio o colonia que sean de origen novohispano" (*Historia*, 2014: 138) y, después de recolectar diversos datos, que escriban un relato y comenten en grupo la importancia de preservar estas festividades. En esta actividad se nota un esfuerzo para que los estudiantes relacionen los contenidos con su entorno y desarrollen habilidades de investigación, así como el uso de fuentes diversas como narraciones orales y memoria colectiva.

Lo anterior muestra una contradicción fundamental en el campo de investigación de la enseñanza de la historia, que es disociar la pregunta de cómo enseñar mejor de la de qué historia enseñar.

Juntar estas preguntas implicaría replantear las formas de enseñanza y aprendizaje como prácticas situadas, además de reconocer en la selección de contenidos y enfoques una acción política, una postura epistemológica y, por lo tanto, situarnos, tanto docentes como estudiantes, como constructores de conocimiento y agentes sociales con saberes diversos, y no sólo reproductores de información.

Conclusiones

A partir del reconocimiento de la diversidad sociocultural en la educación mexicana, el país mostró avances a favor de los derechos de los pueblos originarios. Sin embargo, aún se exhiben pocos resultados que contribuyan a un cambio profundo de la sociedad, como el aprecio y respeto profundo hacia sus formas de organización sociocultural, la disposición de herramientas para ejercer plenamente su autonomía y autodeterminación y el reconocimiento de dichos sujetos como actores jurídicos (Marzorati y Marconi, 2018).

Por otro lado, la desigualdad socioeconómica que caracteriza a la sociedad mexicana obstaculiza la implementación de enfoques educativos interculturales y bilingües con resultados suficientes para combatir las brechas entre los distintos grupos; en consecuencia, la escuela y la comunidad son espacios que reproducen y fortalecen las asimetrías de poder y la marginación de ciertos sectores (Bourdieu y Passeron, 1977).

En el caso de México, históricamente ha prevalecido un modelo educativo enfocado en una ciudadanía monocultural mestiza, que se gestó junto con la formación del Estado nacional y su pretensión de homogeneidad (Bonfil, 1988). La escuela ha jugado un papel clave como dispositivo para la formación de un modelo de sujeto ideal o deseable acorde con la racionalidad colonial dominante, en la que las cualidades de la diversidad sociocultural mexicana son tomadas únicamente como añadidos o elementos decorativos. Ello fomenta, fortalece y reproduce la discriminación y el racismo, donde

> hablar una lengua indígena, identificarse dentro de una comunidad indígena, negra o mulata, o tener el color de piel más oscuro resultan en probabilidades menores de avanzar en el sistema educativo, progresar en el ámbito laboral o pasar a la parte más alta de la distribución de la riqueza (Solís, Güémez y Lorenzo, 2019: 4).

Sin embargo, estos actos se encubren y justifican en la construcción de políticas neoliberales bajo el título de inclusión y equidad, que sostienen el *statu quo* y que de fondo plantean el desdibujamiento de las identidades culturales y lingüísticas bajo prácticas normalizadas que terminan subyugando las singularidades de las poblaciones diversas (Guajardo, 2018).

La creación de políticas y estrategias pedagógicas en su mayoría son mediadas por perspectivas paternalistas, compensatorias y que buscan la asimilación o transculturación y perpetúan la ideología del mestizaje (Czarny, 2002; Moreno, 2017; Raesfeld, 2009).

Aunque en el discurso oficial de las políticas actuales la nación se dibuja como pluricultural y la educación se abre a la diversidad, se hace desde un paradigma angelical de la interculturalidad (Gasché, 2008) en el que se omite cualquier referencia a los conflictos y tensiones y no se ponen a discusión los cuestionamientos que surgen desde enfoques críticos y decoloniales (Walsh, 2012).

Las contribuciones de los grupos originarios se conciben desde un pasado que fue valorizado por los adelantos científicos que principalmente mayas y nahuas prehispánicos aportaron al campo del conocimiento; a partir del periodo de conquista, se asoció un rezago

y atraso en el desarrollo a los pueblos por no estar integrados a los saberes modernos, lo cual se arrastra de forma histórica en nuestra sociedad, produciendo una ausencia en el reconocimiento de las formas de existencia presentes de la diversidad sociocultural de nuestro país.

Estos discursos plasmados en los libros de texto reproducen la idea de lo mestizo como la esencia y definición de lo mexicano. El concepto de mestizaje se utiliza tanto desde la perspectiva biológica como desde la ideológico-política, en tanto que se considera que la cultura mexicana actual es resultado de una mezcla biológica y cultural originaria entre indígenas, españoles y negros en el siglo XVI. Sin embargo, la noción de pluralidad que se expone en los libros resulta contradictoria y ahistórica, ya que considera el pasado como un cúmulo de acontecimientos con significado inherente y envuelto en estereotipos que no toman en cuenta la complejidad de la diversidad y que legitiman la dominación de unos grupos sobre otros.

El problema de la difusión de un discurso que pondera lo mestizo como el núcleo de lo nacional es que da pie a una postura que aspira al "blanqueamiento" de la sociedad. Es decir, a la homogeneización con base en criterios occidentalizados que naturalizan la desigualdad socioeconómica entre los grupos (Navarrete, 2015). Por eso resulta relevante analizar el discurso de los libros de texto (que se presenta a los estudiantes como conocimiento neutral y objetivo), que reproduce las desigualdades entre grupos socioculturales en nuestro país e impacta en la formación ciudadana y la identidad colectiva de las generaciones más jóvenes.

La trayectoria de las políticas educativas en México conserva una mirada desde arriba (Sartorello, 2014), pues se impulsan de manera arbitraria desde las autoridades sin contemplar las voces y las necesidades expresadas por todos los que integran nuestra sociedad. Si bien la tendencia de los discursos políticos actuales reitera la importancia de la enseñanza de las lenguas indígenas de nuestro país para su conservación y desarrollo, así como la impartición de una educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto y la promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural, hace falta generar un compromiso que involucre a todos los actores y sectores

para su cumplimiento y concreción y que apuntalen un cambio en la configuración de nuestra sociedad, caracterizada por su desigualdad.

Referencias

Atienza, Encarna (2007), "Discurso e ideología en los libros de texto de Ciencias Sociales", *Discurso y Sociedad*, núm. 4, pp. 543-573.

Bonfil, Guillermo (1988), "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 4, núm. 12, pp. 165-204.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1981), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* Barcelona, Laia.

Buenabad, Elizabeth (2015), "La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿EL camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?", *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 36, núm. 141, pp. 103-131.

Campos García, Alejandro (2012), *Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario*, La Habana, Universidad de la Habana.

Cuesta Fernández, Raimundo (1998), *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas,* Madrid, Akal.

Czarny, Gabriela (2002), "La interculturalidad como práctica escolar invisible", Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Agrícolas en México, <www.uam.mx/cdi/pdf/eventos/invisibilidad/practicainvisible.pdf>, consultado el 7 de enero, 2020.

De la Peña, Guillermo (1999), "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada", *Desacatos,* <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X1999000100006>, consultado el 7 de enero, 2020.

Dietz, Gunter (1995), *Teoría y práctica del indigenismo: el caso del fomento a la alfarería en Michoacán*, México/Quito, Abya-Yala-III.

Dietz, Gunter y Selene Mateos (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP.

Favre, Henri (1998), *El indigenismo*, México, FCE.

Gallardo, Ana L. (2004), "Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural", ponencia presentada en la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado, México, <https://es.scribd.com/document/281199869/Las-Escuelas-Multigrado-Frente-a-La-Diversidad-Cultural>, consultado el 4 de enero, 2020.

Gasché, Jorge (2008), "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-yala/CIESAS/Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana, pp. 279-365.

Giroux, Henry (1997), "La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo", en Peter McLaren (coord.), *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós.

Granados, Luis Fernando (2016), "Racismo mestizo", *El Presente del Pasado*, <https://elpresentedelpasado.com/2016/06/23/racismo-mestizo/>, consultado el 10 de enero, 2020 (entrada de blog).

Guajardo, Casandra (2018), "Educar para la interculturalidad en contextos multiculturales urbanos: estudio etnográfico en una escuela primaria de la Ciudad de México", tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Historia, cuarto grado (2014), México, SEP.

Historia, cuarto grado (2010), México, SEP.

Historia, cuarto grado (2008), México, SEP.

Historia, cuarto grado (1993), México, SEP.

Marzorati, Roberta y Giovanna Marconi (2018), "Gobernar la migración y la diversidad urbana en la Ciudad de México. Una reflexión crítica a partir de la Ley de Interculturalidad", *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana,* vol. 26, núm. 52, pp. 146-166.

Mendoza, Rosa (2017), "Cuestionamientos sobre la inclusión educativa y los pueblos indígenas en el Nuevo Modelo Educativo", *Educación Futura,* 19 de abril, s. n. p., <http://www.educacionfutura.org/cuestionamientos-sobre-la-inclusion-educativa-y-los-pueblos-indigenas-en-el-nuevo-modelo-educativo/>, consultado el 7 de enero, 2020 (entrada de blog).

Moreno, Luz María (2017), "Indigenous children in urban schools in Jalisco, Mexico: an ethnographic study on schooling experiences", tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Cambridge.

Navarrete Federico (2015), *Hacia otra historia de América: nuevas miradas sobre el cambio cultural y las relaciones interétnicas,* México, UNAM.

Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Gobernación (1992), "Decreto por el que se reforma el Artículo 4.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", *Diario Oficial de la Federación*, 28 de enero, p. 5, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_121_28ene92_ima.pdf>, consultado el 5 de enero, 2020.

Quijano, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas,* Buenos Aires, Clacso.

Raesfeld, Lydia (2009), "Niños indígenas en escuelas multiculturales", *Trayectorias,* vol. 11, núm. 28. pp. 38-57.

Redfield, Robert, Ralph Linton y Melville J. Herskovits (1936), "Memorandum for the study of acculturation", *American Anthropologist,* vol. 38, num. 1, pp. 149-152.

Sartorello, Stefano (2014), "La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 73-101.

SEP (2016), *Nuevo Modelo Educativo*: *resumen ejecutivo*, México, SEP. <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>, consultado el 10 de enero, 2020.

SEP (2004), *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, México, SEP.

SEP y UPN (2011), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México, SEP.

Sierra, María Teresa (1997), "Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas", *Alteridades*, vol. 7, núm. 14, pp. 131-143.

Solís, Patricio, Braulio Güémez y Virginia Lorenzo (2019), *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México,* Ciudad de México, Oxfam.

Stavenhagen, Rodolfo (1989), "Los derechos humanos de los pueblos indios", en Adolfo Colombres (ed.), *1492-1992. A los 500 años del choque de dos mundos: balance y prospectiva*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.

Torres Barreto, Arturo (2009), "Los libros de texto gratuito de historia de México", *Revista Multidisciplina,* núm. 2, pp. 25-48.

Viqueira, Juan Pedro (2010), "Reflexiones contra la noción histórica de mestizaje", *Nexos*, s. n. p., <https://www.nexos.com.mx/?p=13750>, consultado el 10 de enero, 2020.

Walsh, Catherine (2016), "¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala", conferencia magistral en el Congreso Brasileiro de Hispanistas, <https://redivep.com/sitio/wp-content/uploads/2018/04/CATHERIN-WALSH.pdf>, consultado el 10 de enero, 2020.

Walsh, Catherine (2012), "Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas", *Visão Global*, vol. 15, núm. 1-2, pp. 61-74.

4. PUEBLOS INDÍGENAS Y PATRIMONIO CULTURAL: AUSENCIAS EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA DE CHILE

Andrea Minte Münzenmayer

Concepto de patrimonio cultural

El patrimonio cultural considera las creaciones transmitidas de una generación a otra mediante las tradiciones que se han cultivado a lo largo de la historia; ha sido considerado como tradición (Ballart, 1997; Condominas, 2004; Van Zanten, 2004), como creaciones anónimas (Díaz, 2010) o herencia cultural (Kirschenblatt-Gimblett, 2004; Vecco, 2010; Armstrong-Fumero, 2012; Palma, 2013) y otros autores lo relacionan con el concepto de identidad (Vecco, 2010; Armstong-Fumero, 2012). Se alude también a la conformación de identidades, especialmente de los pueblos indígenas. Cuenca (2014) señala que es la determinación simbólica de las sociedades y Moreno (1999) expresa que se trata de un capital simbólico. Vecco (2010) sostiene que el patrimonio interactúa con la memoria y Kirschenblatt-Gimblett (2004) asocia este concepto al de folclor y cultura. Arévalo (2010), por otra parte, señala que el patrimonio es memoria social o representación del pasado e imagen de la sociedad. En la actualidad el patrimonio es un factor de progreso asociado a procesos de transformación de actores sociales. Este concepto posee, por una parte, un interés mercantil y, por otra, una "capacidad simbólica de legitimación de identidades" (Arévalo, 2010: 9).

Criado-Boado y Barreiro (2013) señalan cualidades, consecuencias y prioridades respecto del patrimonio cultural. Para ellos constituye un acervo de las sociedades en permanente discusión. González

y Pagés (2005) manifiestan que se trata de historia evidenciada, la cual se expresa en la identidad de un grupo y permite comprender sus raíces culturales.

Por lo anterior, se trata de un concepto muy utilizado para contrarrestar los efectos de la globalización, que ha tendido a unificar aspectos de la vida moderna y a relegar la identidad de pueblos y culturas a un segundo plano. Una forma de mantener la identidad es mediante la valoración y el rescate del patrimonio cultural. Éste se subdivide en patrimonio cultural material o tangible y en patrimonio cultural inmaterial o intangible. Este último ha sido puesto en relieve desde la década de los noventa (Ahmad, 2006). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) también ha tenido un rol fundamental en este ámbito y define el patrimonio cultural como

> los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos, espacios culturales que les son inherentes— que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (UNESCO, 2003: 5).

El patrimonio cultural inmaterial o intangible posee diversas características. Entre ellas cabe mencionar que es al mismo tiempo tradicional y contemporáneo; es viviente y crea una relación con el pasado y el futuro por medio del presente (UNESCO, 2003). Se consideran como parte del patrimonio cultural inmaterial, los ritos, modos de vida, costumbres, medicina tradicional, música, religiosidad, gastronomía, características sociales, educación y socialización de las nuevas generaciones.

Entre las principales características del patrimonio cultural inmaterial establecidas por la UNESCO (2003), se señala que son tradicionales, integradoras, catalizadoras y representativas. Éstas se agrupan en diferentes categorías: a) tradiciones y expresiones orales; b) artes del

espectáculo; c) usos sociales, rituales y actos festivos; d) conocimiento y usos relacionados con la naturaleza y el universo, y e) técnicas artesanales tradicionales.

En síntesis, se trata de un concepto reciente, ampliamente definido, que incluye tradiciones orales, expresiones, lenguaje, arte, prácticas sociales, rituales, artesanías, actos festivos y otras manifestaciones culturales.

Patrimonio en educación

En cuanto al tratamiento del patrimonio cultural en el ámbito educativo, Ahonen (2007) señala que en los currículums nacionales no se incluye a todas las comunidades y, en particular, en el currículum concerniente a Historia se debería revisar la política de identidad, ya que las minorías tienden a ser excluidas de la narrativa histórica. Estos saberes no son considerados importantes. Al no ser parte del discurso hegemónico, tampoco son incluidos en el discurso pedagógico. Por tanto, se prestablecen los contenidos y se logra mantener las estructuras de poder (Apple, 1987).

En los textos escolares —reflejo del discurso pedagógico oficial— diversos autores han abordado el tratamiento del patrimonio cultural (González y Pagés, 2005; García, 2007; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Estepa *et al.,* 2011; Ferreras y Jiménez, 2013). En estos estudios se analizó el patrimonio cultural en los textos escolares y la valoración de éste en la enseñanza básica. Martínez Bonafé (2008) considera los textos escolares como práctica discursiva; Ossenbach (2010) visualiza los textos escolares como patrimonio histórico educativo, y Santacana y Prats (2014) abordan las bases conceptuales para el planteamiento didáctico del patrimonio inmaterial en la educación.

En el discurso oficial chileno se ha acuñado y socializado, desde la década de los noventa, el concepto de la "cuestión indígena"; se refiere a la creación de una nueva imagen de los mapuche y otros pueblos originarios. Con motivo del retorno a la democracia, se desarrolló un discurso multiculturalista, el cual se ha considerado una

deuda histórica con los pueblos indígenas (Smith, 2010). Sin embargo, este discurso multicultural no atenúa la situación de discriminación y exclusión de estos pueblos, tanto en el plano simbólico como político, económico y cultural. Es decir, se reproduce la subalternidad de forma latente. De acuerdo con Ajagan en este mismo volumen, los pueblos originarios están sometidos a una profunda discriminación. Esta discriminación es la que se pretende develar en el análisis del discurso oficial historiográfico y educativo-curricular contenido en los textos escolares chilenos de Historia publicados entre 1985 y 2020.

Estudios sobre el pueblo mapuche

En la historia de Chile el pueblo mapuche ha tenido gran importancia, no sólo por la tenaz oposición a los españoles desde la llegada de éstos, sino por la impronta cultural que legó a la sociedad en largos siglos de relación interétnica. La medicina mapuche, la gastronomía, la lengua, la toponimia y la artesanía están presentes en la actualidad. Además, persiste la lucha por las tierras ancestrales, de las cuales fueron despojados a fines del siglo XIX y obligados a vivir en reducciones. Hoy no sólo luchan por recuperar sus tierras sino también su identidad.

La historiografía chilena dedicada al estudio del pueblo mapuche data de entre 1870 y 1880. En los primeros años del siglo XX hubo una gran producción historiográfica sobre las características y formas de vida de los mapuche, por tanto, existe un vasto conocimiento acerca de este pueblo originario, de sus costumbres, de su religión, de la guerra, de las relaciones fronterizas y de la integración a la sociedad chilena.

Las tradiciones, vida y costumbres de los mapuche fueron estudiados por Ruiz Aldea (1902), Robles (1907), Grebe *(s. d.),* De Augusta (1910), Lenz (1912), Guevara (1913), Manquilef (1914) y De Moesbach (1936). Por otra parte, se ha investigado la gramática, la lengua, la literatura y la enseñanza: Lenz (1895-1897), De Augusta (1903) y Guevara (1904). Destacan también los aportes

de Guevara (1911) en cuanto al estudio del folclor de los mapuche, sus cantos, bailes y expresión artística. Sobre la justicia se encuentra asimismo un estudio de Guevara (1904) y en cuanto a la religiosidad del pueblo mapuche, sus creencias, el totemismo y su cosmovisión se encuentran los trabajos de Latcham (1924) y Foerster (1993).

Sobre el tema de la Pacificación de la Araucanía[1] versa la obra de Cornelio Saavedra (1870), coronel a cargo de la guerra del Estado chileno contra el pueblo mapuche para incorporar el territorio a la soberanía nacional, y Vera (1905), que también estudió este aspecto. En lo relativo a las misiones, rebeliones y evangelización, se pueden mencionar los estudios de Pinto *et al.* (1998).

Otras investigaciones profundizan sobre las malocas, el comercio, los parlamentos y las relaciones fronterizas mapuche-españolas y mapuche-chilenas (Villalobos, 1961, 1982, 1989, 1995; León, 1991).

Medina (1882) y Philippi (1886) investigaron hace mucho al respecto y, recientemente, Bengoa (2008). Villalobos (2013) ha criticado el trabajo de Bengoa por la magnificación e ideologización del pueblo mapuche con interpretaciones erróneas que no dan cuenta de la dualidad dominación-integración ni del acercamiento entre ambas culturas. El prolongado contacto entre chilenos y mapuche se ha denominado vida fronteriza. Esto ha dado paso a un estado de acomodación cultural que ha contribuido a la afirmación de la identidad. Al contrario, ha existido una relación de intercambio de bienes materiales y culturales entre ambas sociedades, aunque con una connotación de dominación española sobre la mapuche (Villalobos, 1995).

Guevara estudió la tradición literaria mapuche y manifiesta que este pueblo originario posee una abundante literatura oral, consistente en biografías de jefes, tradiciones familiares y cuentos. Señala que "el araucano ha tenido siempre i tiene todavía una literatura oral no insignificante de leyendas, cuentos, fábulas, cantos, prover-

1 La denominada "Pacificación de la Araucanía" fue un proceso violento de incorporación de la Región de la Araucanía al Estado chileno a fines del siglo XIX; no obstante, la resistencia mapuche sigue en pie.

bios i refranes, que manifiesta cierto grado de conciencia i de desenvolvimiento intelectual" (1911: 8).

Por otra parte, Lenz (1912) realizó estudios sobre gramática, lengua, literatura y enseñanza mapuche; analizó diálogos, cuentos de animales míticos, semimíticos y europeos, cuentos mapuche y cuentos históricos, y registró cantos mapuche y un gran número de relatos, que se encuentran en su vasta obra. A su vez, el misionero apostólico capuchino, fray De Augusta, quien escribía a comienzos del siglo XX, reafirma lo señalado precedentemente: "esta nación vive, piensa, ama, tiene sus leyes tradicionales, sus ideas religiosas, su culto, poesía, elocuencia, sus canciones, su música, sus artes, sus fiestas, sus juegos, su vida cívica, sus pasiones y virtudes" (1910: 5).

En cuanto a la religiosidad de los mapuche, uno de los primeros testimonios es el de Philippi (1886), quien expresa que los indígenas realizaban grandes fiestas de gracias en el mes de diciembre de cada año, con motivo de la última luna en su apogeo, lo cual se hacía en todas las comarcas.

El folclor también es parte del patrimonio cultural. Manquilef (1914) estudió la música mapuche, juegos, ejercicios guerreros y deportivos, además de los bailes. En algunos pasajes se refiere a la ornamentación, a las formas de construcción de sus casas, a la "marcadura" de animales, a la fabricación de cercos, a la preparación del *muday (o mudai)*[2] y de la chicha de manzana. Describe la vida cotidiana de los mapuche, la construcción de sus viviendas, la fabricación de licores y el trabajo con los animales. El autor provee en sus escritos una rica fuente de recursos historiográficos y educativos para estudiar la vida, las costumbres y las tradiciones de la cultura ancestral mapuche.

La vida cotidiana fue descrita por De Moesbach (1936), misionero capuchino, quien recoge un relato etnográfico del *lonko*[3] Pascual Coña, mediante el cual se puede comprender, de primera fuente, la

2 *Muday* o *mudai:* bebida elaborada de cereales o piñones (fruto del árbol de la araucaria) fermentados. Es una bebida utilizada en los nguillatunes (ceremonias religiosas de los mapuche), que buscan conexión con el mundo espiritual indígena.

3 *Lonco* o *lonko*: *cabeza*, en mapudungún (lengua mapuche). Es el cacique o jefe de una comunidad mapuche que tiene poder político, religioso y administrativo.

diversidad interétnica en un contexto situado. Recoge y describe actividades habituales de los mapuche. Por ejemplo, la forma en que se tejían redes a partir de tallos de linaza, de los cuales extraían las fibras para elaborar sogas. Manquilef (1911) complementa esta descripción al señalar que los jóvenes fabricaban lazos a la orilla de los esteros y los hombres más fuertes del pueblo traían de la montaña árboles cortados que llevaban con yuntas de bueyes a los lugares donde se construiría la casa. Se hacían hoyos para poner los maderos y con la ayuda de varios hombres fuertes se armaba la *ruca* (casa mapuche).

La religión es un elemento central de toda cultura; los símbolos religiosos sintetizan el *ethos* de un pueblo y su cosmovisión. Foerster ha señalado que "la fuerza y la esperanza del pueblo mapuche, tanto en el pasado como en el presente, vienen justamente de sus vínculos con lo sagrado" (1993: 11).

Estudios recientes abordan las relaciones fronterizas entre mapuche y españoles y entre mapuche y chilenos. Pinto sostiene que "los parlamentos (reuniones entre militares españoles y caciques) se transformaron en una herramienta muy eficaz para regular las relaciones de poder en este mundo que empezaron a compartir *huincas* (personas blancas) y mapuches" (2003: 46).

Por su parte, Bengoa investigó las características de la educación mapuche en contexto. Señala que existía diferencia entre la educación del pueblo y la de los hijos de caciques. "La educación (del pueblo) mapuche consistía preferentemente en ejercitar la memoria, el culto por los detalles, la precisión al describir las características de los objetos y situaciones" (Bengoa, 1985: 68). Expresa que el mapudungún (o mapuzungún), lengua mapuche, se caracteriza por su riqueza descriptiva, la cual se refería a la naturaleza, los cerros, la vegetación, los animales y todos aquellos elementos que conforman la vida cotidiana. El hijo del cacique recibía una educación diferente. Se formaba como jefe de paz y como hombre sabio que debía razonar, hacer justicia, dar buenos consejos, defender y conservar la cultura originaria. Debía ser un buen orador, *hueipife*, quien con el don de la palabra fuese capaz de transmitir la tradición y la historia

a su pueblo. La oralidad es central en esta cultura. El hijo del cacique recibía también educación guerrera para liderar la comunidad.

Por último, Parentini (1996) señala que hacia 1990 comenzó una discusión historiográfica importante, en la cual quedaba de manifiesto la diferencia entre la utilización del concepto araucano y el de mapuche, lo cual incide en la identidad del pueblo originario. Los españoles utilizaron, durante el periodo de la Conquista y posteriormente en la época de la Colonia, el concepto araucano como forma de imposición y dominio colonial. En plena República y casi hasta fines del siglo XX los chilenos siguieron utilizándolo. Sin embargo, desde comienzos del siglo XXI se ha rescatado el concepto *mapuche* como reivindicación de este pueblo, especialmente debido a que el término se relaciona con identidad y valoración. Esto permite comprender al pueblo mapuche de una forma diferente, no sólo como el pueblo que históricamente se ha alzado contra los españoles primero y los chilenos en la actualidad. Este concepto otorga un sello identitario, el cual se plasma en la historiografía reciente. De acuerdo con Parentini (1996) los primeros intentos serios en la historiografía chilena para entender a los mapuche fueron los trabajos de Guevara (1911) y Latcham (1924). Villalobos (1982, 1989, 1995), por otra parte, se considera el máximo representante de la idea de frontera, desarrollada a partir de las relaciones entre mapuche e hispanos desde fines del periodo colonial hasta el presente. Los trabajos de Jara (1990), Góngora (1980) y Goicovich (2007) abordan, respectivamente, la guerra y la sociedad; el vagabundaje y la sociedad fronteriza, las relaciones fronterizas y los dispositivos de poder hispánico en el sur del país.

Se puede sostener que, sobre la base de la amplia variedad de conocimientos acerca del pueblo mapuche en lo relativo a la historiografía, literatura, lengua, relaciones fronterizas y otros aspectos, estos temas no podrían excluirse de los textos escolares, por ser relevantes en la historia nacional.

Método

Esta investigación se adscribe al paradigma interpretativo. La metodología utilizada fue cualitativa y se aplicó el diseño hermenéutico para realizar el análisis de 20 textos escolares de historia de Chile publicados entre 1985 y 2020. La pregunta de investigación que guio la investigación fue la siguiente: ¿qué representación se hace del patrimonio cultural inmaterial de los mapuche en los textos escolares y cómo es posible la valoración de esta cultura a partir del discurso oficial?

El supuesto de trabajo establece que los textos escolares enfatizan aspectos bélicos del pueblo mapuche: su enfrentamiento con los españoles desde la Conquista hasta la actualidad, omitiendo el tema del patrimonio cultural inmaterial para enfatizar sólo el tema de la guerra. No se aprecia una valoración de la cultura mapuche; es decir, su patrimonio cultural inmaterial queda en el olvido. Además, los mapuche son tratados como pueblo extinto, lo cual sesga el conocimiento de los estudiantes acerca de esta cultura y de su patrimonio. Esto conlleva a una escasa comprensión de su identidad y, por ende, contribuye a la subvaloración de su cultura. En otras palabras, la imagen del pueblo mapuche se presenta de forma estereotipada y subalternizada en los textos escolares, lo cual es reflejo de la sociedad chilena.

El objetivo general de la investigación fue comprender la representación que se hace del pueblo mapuche, de su cultura, de sus costumbres e identidad en los textos escolares de historia de Chile. Analizamos la presencia de estos contenidos en los textos escolares y la valoración de la cultura mapuche en cuanto al patrimonio intangible, no sólo por su carácter bélico en las diferentes épocas históricas. Se consideraron las cinco características del patrimonio cultural establecidas por la UNESCO (2003) como categorías apriorísticas para realizar el análisis: a) tradiciones y expresiones orales; b) artes del espectáculo; c) usos sociales, rituales y actos festivos; d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, y e) técnicas artesanales tradicionales.

Los discursos (texto e imágenes) contenidos en los libros escolares de historia de Chile fueron analizados a la luz de estas categorías para develar la pregunta central de la investigación. En cuanto a la muestra, trabajamos 20 textos escolares publicados entre 1985 y 2020 por diferentes editoriales.

Los criterios de selección de los textos son los siguientes: a) el contenido de historia de Chile, en el cual está inserto el tema del pueblo mapuche; b) un amplio periodo (textos publicados entre 1985 y 2020) para analizar las diferentes tendencias historiográficas; c) textos de distribución gratuita y masiva; d) que alcanzan amplia cobertura (90 por ciento de establecimientos educacionales los reciben desde el Ministerio de Educación), y e) accesibilidad a los textos, producto de la recopilación de éstos a lo largo de varios años.

Resultados

El análisis de los discursos contenidos en los textos escolares de la muestra se realizó sobre la base de las cinco categorías mencionadas. A continuación, se describen los resultados obtenidos mediante el análisis hermenéutico por categoría.

Tradiciones y expresiones orales

Los textos analizados presentan escasos pasajes relativos a tradiciones y expresiones orales del pueblo mapuche, aun cuando existe en la historiografía nacional una amplia variedad de obras y autores que han abordado este tema. A modo de ejemplo, se encuentra esta breve descripción:

> Realizaban una ceremonia de curación que se llamaba machitún, en la que se instalaba al paciente en el piso de la ruca acompañado por sus familiares, mientras que el/la machi bailaba a su alrededor al compás del kultrún o tambor sagrado, e imploraba la ayuda de las ánimas hasta caer

en trance. En la habitación se quemaban ramas de canelo, que es el árbol sagrado de los mapuches (Luzzi, Montero y Rosas, 2001: 78).

En textos escolares recientes se narra más detalladamente; sin embargo, no se profundiza sobre el particular:

> se superponen los elementos nacionales (adoctrinamiento cristiano, imposición del castellano como idioma en misiones religiosas y escuelas) con aquellos ligados a su acervo cultural originario que reclama la recuperación de su pasado ancestral. Las reducciones permitieron la mantención de sus tradiciones a través de la oralidad como fuente de información, a la vez que adquirían las herramientas entregadas por el sistema educacional. En el caso de los mapuches que dejaron las reducciones para migrar hacia otras zonas del país, la falta de referentes culturales dificultó la sobrevivencia de su herencia indígena, lo que se reflejó, por ejemplo, en la pérdida de su lengua materna, el mapudungun. Solo en la medida que los mapuches, residentes en las ciudades, comenzaron a agruparse, se inició un proceso de recuperación de sus creencias, ritos y lenguaje como expresiones de resistencia cultural frente a las imposiciones del estado chileno (Quintana *et al.*, 2013: 198).

Es el único párrafo en el cual se hace mención del patrimonio cultural intangible del pueblo mapuche en todo el texto. Lo demás es descripción de aspectos bélicos.

Entre las fuentes históricas que se encuentran en la sección de las actividades didácticas del texto escolar, se incorporan algunas que justifican y describen el proceso de aculturación. Es decir, se otorga más valor y énfasis a este proceso que al de la identidad y al del patrimonio intangible. En este mismo texto se presenta un poema denominado “Ceremonias de la muerte”, del cual sólo se señala la fuente. No hay comentario ni análisis sobre él, lo cual habría sido propicio para analizar los ritos funerarios, otro aspecto del patrimonio inmaterial.

En otro texto escolar se analiza la presencia de las lenguas aborígenes en la actualidad. Se menciona el mapudungun y se describe

de la siguiente forma: "para los mapuches, tanto emigrados como habitantes de comunidades, ésta es la lengua para la vida comunal tradicional y el castellano es la lengua para el contacto con la sociedad chilena y la participación en la vida nacional" (Cembrano, Cisternas y Morales, 2002: 55).

Como se desprende de la cita, los textos escolares abordan, escasamente, las tradiciones y expresiones orales del pueblo mapuche, aunque la historiografía chilena es abundante en estos temas.

Artes del espectáculo

No se encontraron evidencias en los textos escolares analizados.

Usos sociales, rituales y actos festivos

En los textos escolares más antiguos se da cuenta del sistema de creencias, ritos y festividades. Ello se evidencia en el siguiente extracto:

> Los mapuches tenían un sistema de creencias que era animista, esto es, creían que todo lo existente, material o no material, poseía una especie de alma o ánima que le daba vida propia. El temor a ofender a estas ánimas los hizo desarrollar una actitud de mucho respeto por los elementos de la naturaleza, de ahí que solo explotaban lo necesario para su subsistencia (Luzzi, Montero y Rosas, 2001: 78).

A partir de esta escueta observación sobre los mapuche, se puede constatar la falta de profundización sobre el particular en los textos escolares chilenos de historia. En los demás textos escolares de la disciplina no se encuentran evidencias de este tipo de actividades.

Conocimiento y usos relacionados con la naturaleza y el universo

En toda cultura, el tema del conocimiento relacionado con la naturaleza y el universo se considera central para comprender su cosmovisión y filosofía de vida. Sólo algunos textos escolares estudiados contienen descripciones de estos usos. Un ejemplo es el siguiente: “las machis realizaban también rogativas —nguillatún— en las cuales le pedían al Pillán que les diera buenas cosechas o que aplacara su enojo, que se manifestaba en desastres naturales como terremotos, erupciones volcánicas, etc.” (Luzzi, Montero y Rosas, 2001: 78).

Técnicas artesanales tradicionales

La UNESCO (2003) reconoció la artesanía como un elemento destacado entre los múltiples aspectos que conforman el patrimonio cultural intangible de un pueblo. Los mapuche tienen reconocida fama por su platería, cestería y telares. Sin embargo, salvo una fotografía que ilustra la actividad de tejer en telar, prácticamente no hay referencias a ésta ni a otras actividades artesanales. Sólo en un texto de Santillana se aborda brevemente el trabajo de platería: “la platería mapuche, considerada una artesanía tradicional, tiene su origen en esta vida de frontera con la que se hizo habitual el intercambio de bienes y monedas entre españoles y mapuches” (Donoso *et al.,* 2006: 78).

Otros hallazgos

En algunos textos escolares de historia de Chile se analiza el aspecto económico ligado al pueblo mapuche. En la historiografía existen descripciones de la forma de organización económica; no obstante, esto también es escasamente visible en los discursos de los textos escolares. “Los mapuches practicaron la caza, pesca, recolección de

frutos y mariscos, agricultura y ganadería. Cultivaban papas, porotos, maíz, zapallos, ají y quinoa, entre otros productos" (Quintana *et al.*, 2013: 20).

El tema más ampliamente abordado en los textos escolares concierne a aspectos bélicos, los cuales están presentes en cada uno de los textos de la muestra. Las citas más recurrentes y los temas más desarrollados se relacionan con la belicosidad, persistencia, violencia y resistencia de los mapuches a lo largo de la historia, desde la Conquista hasta el presente. La siguiente cita da cuenta de ello:

> hacia fines del siglo XVI, y luego de casi 50 años de lucha frontal con el pueblo mapuche, [...] los conquistadores sufrieron la más importante de las derrotas. Los indígenas, liderados por Pelantaru, vencieron al gobernador Martín García Oñez de Loyola en la batalla de Curalaba [...] (1598). Luego de tan importante victoria, Pelantaru y sus hombres lograron destruir todas las ciudades que habían sido fundadas al sur del Bío Bío. Como resultado de este alzamiento, los españoles debieron replegarse al espacio que dominaban realmente, es decir, entre La Serena y el río Bío Bío, finalizando así el período de la Conquista (Almeyda, Milos y Whipple, 2001: 60).

Otra cita lo refrenda:

> Guerra de Arauco. Fue el conflicto bélico que se desarrolló entre españoles y mapuches desde el siglo XVI hasta fines de la Colonia (XIX). La guerra no fue un proceso uniforme, sino que pasó por distintas etapas: guerra prolongada, guerra ofensiva, guerra defensiva y parlamentos.
>
> [...]
>
> Al finalizar las campañas militares, y concluida la ocupación de la Araucanía en 1881, los mapuches fueron radicados en reducciones, es decir, en terrenos de bajo valor que les eran asignados, y que en conjunto representaron menos del 10% de su territorio original (Quintana *et al.*, 2013: 30 y 195).

Otro hallazgo es la alusión a los mapuche como pueblo extinto al describirlos en tiempo pasado: vivían, ocupaban, hablaban, orga-

nizaban, existían, etcétera. En un texto escolar se hace una mínima referencia al pueblo de hoy: los mapuche o araucanos son una de las etnias aborígenes más numerosas que sobreviven en la actualidad (Cembrano, Cisternas y Morales, 2002: 52).

En un texto escolar de historia y ciencias sociales de reciente data (Honeymann *et al.*, 2020) se introduce un tema interesante, el cual se refiere a la participación política de nuevos actores sociales. Se menciona la incorporación de las mujeres, el ascenso de la clase media y el movimiento obrero. No obstante, acerca de los pueblos indígenas no se realiza ninguna mención. Esto conduce a la invisibilización de un grupo social relevante de la historia chilena en pleno siglo XXI.

En otro texto escolar se menciona la Ley Indígena de 1993 y su modificación en 2006, en la cual se reconoce la existencia de comunidades indígenas y se busca promover su desarrollo e identificar reivindicaciones. Se presentan extractos de la ley; no obstante, no se evidencia análisis crítico respecto de esta fuente.

La influencia del positivismo y del evolucionismo del siglo XIX afectó la imagen del indígena, en tanto éste era considerado inferior: una raza salvaje, degradada por el alcohol, a la cual había que "evangelizar" y "civilizar". Debido a la constante represión del pueblo mapuche, la confinación a vivir en reducciones y la imposibilidad de vivir en su territorio original fueron causa de la pérdida de los referentes culturales. No obstante, la herencia indígena sobrevivió porque los residentes de las ciudades comenzaron a agruparse y recuperar paulatinamente sus creencias, su lengua y sus costumbres. Esto dio origen a una forma de resistencia cultural frente al Estado chileno. Ésta se manifiesta en protestas, incendios y violencia en la zona en la cual existen grandes empresas forestales o descendientes de extranjeros que ocuparon tierras mapuche luego del conflicto de la Araucanía de fines del siglo XIX.

Los historiadores Salazar y Pinto (1999) y Bengoa (2008) son citados en algunos textos escolares con sus visiones críticas acerca del proceso de ocupación de la Araucanía, lo cual permitiría a los estudiantes construir una visión diferente del pueblo mapuche: "sufrimos mucho con esa guerra; nos robaron los ganados, nos incen-

diaron las rukas (casas), se llevaron las mujeres, querían apoderarse de nuestra tierra" (Salazar y Pinto, *apud* Cembrano, Cisternas y Morales, 2002: 120). De esta forma, se escribe una parte de la historia de los vencidos; es decir, los autores mencionados presentan, en breves extractos, una visión del proceso histórico vivido por el pueblo mapuche diferente a la tradicional.

Si bien algunos textos escolares incluyen fuentes bibliográficas para la profundización, esto tampoco es suficiente para comprender al pueblo mapuche, ya que los discursos sobre él son escuetos y acríticos. No existen evidencias de temas culturales provenientes de historiadores clásicos que han investigado acerca de este pueblo originario. El patrimonio cultural intangible, tal como la lengua, las costumbres, ritos, cosmovisión, artesanías, cuentos, fábulas y tradiciones no es ni escuetamente incorporado. No hay voces de los mapuche en los textos escolares.

Discusión de resultados

En los textos escolares de historia de Chile se encuentran visiones estereotipadas de los mapuche que datan del siglo XIX. Éstas fueron creadas y difundidas por algunos historiadores del periodo que despreciaban la cultura aborigen y consideraban al pueblo mapuche una raza inferior, a la cual se debía doblegar, civilizar, evangelizar e incorporar a la civilización cristiano-occidental. De no ser posible, se la debía exterminar. Los mapuche se presentan en sólo tres momentos históricos: en el periodo de la Conquista como protagonistas; en la República como actores secundarios, y en el siglo XX casi no se les asigna ningún rol, salvo como elemento auxiliar del relato histórico (Riedemann, 2012)

Algunos historiadores contemporáneos realizan nuevos análisis reflejados en el estudio del origen de los mapuche, las actividades económicas y la población (cantidad, densidad). A pesar de que hay investigaciones historiográficas recientes, no han sido incorporadas en los textos escolares. Se mantienen los estereotipos del indígena y de su "inferioridad económica y cultural", ideas decimonónicas que

sólo discriminan y menoscaban. De acuerdo con Merino, Quilaqueo y Saiz (2005), los mapuche están conscientes de esta discriminación. Además, los autores distinguen cuatro tipos de discriminación: verbal, de comportamiento, institucional y macrosocial. Esta última se refiere al desinterés y a la visión etnocéntrica (nacional) de la historia oficial. En los textos escolares de historia de Chile se advierte, en otras palabras, discriminación del tipo "representación social", uno de los ejes del discurso en torno a la discriminación.

En algunos textos escolares este pueblo es representado como grupo humano extinto. Se hace alusión a los grandes jefes guerreros del siglo XVI y comienzos del XVII, se cuentan sus hazañas y desgracias. Sin embargo, casi nada se señala sobre el pueblo mapuche en la actualidad; tampoco acerca de su cultura, es decir, los modos de vida, costumbres, espiritualidad, educación y gastronomía se omiten en la enseñanza de la historia chilena.

Tangencialmente se presentan algunos de estos temas en las actividades didácticas del texto o en el trabajo con fuentes históricas. No obstante, en el discurso pedagógico oficial, no es posible evidenciar descripciones acerca de sus formas de vida, espiritualidad, educación, ceremonias, etcétera, lo cual conduce al desconocimiento de su patrimonio cultural inmaterial y la imposibilidad de valorar su cultura. Pinto, por otra parte, señala que al mapuche se le miraba con respeto, con un dejo de admiración y reconociendo en él a nuestros antepasados (2003: 80), aunque esta visión no se encuentra en la sociedad chilena ni se plasma en los textos escolares.

Existen menciones de Bengoa (2008) y Salazar y Pinto (1999) en algunos libros escolares. Ajagán y Turra-Díaz (2009) denominan a esto "función latente" del currículum, que consiste en enfatizar unos contenidos, silenciar, omitir y presentar algunos como legítimos y verdaderos. Entre estos silencios se encuentra el tema del pueblo mapuche y de su patrimonio cultural. Canales-Tapia, Fernández-Alister y Rubio-Poblete (2018) lo refrendan al señalar que en los textos escolares de la disciplina histórica existe una clara omisión, negación y racionalización. Se acentúa, por tanto, la discriminación y el racismo existente en el país, lo cual se traduce también en el currículum oficial y, especialmente, en los textos escolares de historia.

Éstos siguen siendo etnocéntricos (en el sentido de ser nacionalistas chilenos) y eurocéntricos, de tal forma que al pueblo mapuche se le sigue oprimiendo e ignorando en cuanto pueblo con sus costumbres, lengua y educación. Con ello se reproduce la subalternidad indígena (Smith, 2010).

En esta investigación hemos podido constatar la escasa o nula importancia que se da en los textos escolares chilenos a la cultura mapuche, es decir, su patrimonio cultural intangible es desconocido y negado. Algunos temas no son considerados contenidos importantes; por lo tanto, se omiten (Apple, 1987). Martínez y Pagés expresan que el currículum es el camino que empleamos los profesores para visibilizar u ocultar contenidos (2016: 376).

En síntesis, la cultura ancestral mapuche es invisibilizada en el currículum y en los textos escolares, con lo cual se estaría perpetuando la diferencia y la discriminación. No existe un tipo de discurso "autorrepresentativo" respecto de la cultura, situación política y económica, historia, literatura, cosmovisión, mediante relatos, novelas, poesía, cartas, prensa y discursos de los mapuche. Dicho de otra manera, el pueblo mapuche no forma parte del discurso multicultural que el currículum oficial chileno prescribe.

Tal como señalan Argüello y Guajardo en este mismo libro, así como en México se identifica una deuda con los grupos excluidos, en Chile también se encuentra esta deuda histórica con el pueblo mapuche y otros pueblos indígenas. Se trata de grupos marginados tanto del nivel discursivo de los documentos curriculares oficiales como de los textos escolares.

Conclusiones

Los textos escolares de historia de Chile siguen siendo descriptivos, centrados en la historia política y militar. No incorporan la visión del "otro", de la alternidad, de la diversidad, del indígena, con lo cual no se logra el rescate de la identidad. El tratamiento del pueblo mapuche se relaciona casi exclusivamente con el tema de la guerra de Arauco, de la Ocupación (mal llamada Pacificación) de la Arau-

canía. Recientemente se han incorporado las reivindicaciones de los pueblos indígenas, mediante la Ley Indígena de 1993, modificada en 2006. Sin embargo, no se abordan aspectos sobre la vida cultural, social, religiosa, costumbres, ritos y artesanías, entre otras formas de patrimonio cultural inmaterial.

El énfasis en los textos escolares respecto del pueblo mapuche está puesto en la Guerra de Arauco (mapuche contra españoles); la organización de la mano de obra indígena; la evangelización de los mapuche; las estrategias de los españoles para dominarlos; la vida en la frontera; las reducciones indígenas; el conflicto con las poblaciones indígenas y, en algunos casos, se alude a su economía.

La UNESCO (2016) sostiene que el patrimonio cultural, para poder mantenerse vivo, debe seguir siendo pertinente para una cultura y, además, debe ser practicado y aprendido regularmente en las comunidades y por las generaciones sucesivas. Sin embargo, este conocimiento, vivencia y práctica es imposible de lograr con la ausencia de contenido en los textos escolares de historia de Chile. Los textos no propician la valoración del pueblo mapuche y su cultura. Todo lo contrario, al omitirse estos contenidos se está atentando contra la identidad y se promueve la desaparición de la cultura. Bengoa (2008: 2) señala que en el nombrar está el reparar, el recordar y el reconocer. En el anonimato está el olvido y la desaparición. Las tradiciones del pueblo mapuche son fuerza viva, están presentes en la sociedad chilena; sin embargo, no se perciben en los textos escolares. De acuerdo con lo señalado por Meníndez en este mismo volumen, se debiera integrar y homogeneizar la diversidad. La escuela, junto con los textos escolares son los llamados a producir cambios significativos que permitirán construir una nación con todos los actores sociales.

Referencias

Ajagan, Luis y Omar Turra-Díaz (2009), “El texto escolar: hacia una didáctica crítica”, *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 8, núm. 16, pp. 87-99.

Ahmad, Yahaya (2006), "The scope and definition of heritage: from tangible to intangible", *International Journal of Heritage Studies*, vol. 12, núm. 3, pp. 292-300.

Ahonen, Sirkka (2007), "Politics of identity through history curriculum: narratives of the past for social exclusión-or inclusión?", *Journal of Curriculum Studies,* vol. 33, núm. 2, pp. 179-194.

Almeyda, Liliam, Pedro Milos y Pablo Whipple (2001), *Historia y Ciencias Sociales*, *2º medio, texto del estudiante,* Santiago de Chile, Mare Nostrum.

Apple, Michael (1987), *Educación y poder*, Buenos Aires, Paidós.

Arévalo, José Miguel (2010), "El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales", *Gaceta de Antropología*, vol. 26, núm. 1, pp. 1-14.

Armstrong-Fumero, Fernando (2012), "Tensiones entre el patrimonio tangible e intangible en Yucatán, México: la imposibilidad de re-crear una cultura sin alterar sus características", *Revista de Antropología Chilena,* vol. 44, núm. 3, pp. 435-443.

Ballart, Josep (1997), *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso,* Barcelona, Ariel.

Bengoa, José (2008), *Historia del pueblo mapuche, siglos XIX y XX,* Santiago de Chile, Lom.

Bengoa, José (1985), *Historia del pueblo mapuche: siglos XIX y XX*, Santiago de Chile, Sur.

Canales-Tapia, Pedro, Matías Fernández-Alister y Ana Rubio-Poblete (2018), "Textos escolares de historia: la reproducción del racismo contra los pueblos indígenas en Chile", *Revista Austral de Ciencias Sociales,* vol. 34, pp. 153-167.

Cembrano, Dina, Luz Cisternas y José Manuel Morales (2002), *Historia y Ciencias Sociales*, *1° medio, texto del estudiante,* Santiago de Chile, Zig Zag.

Condominas, Georges (2004), "Researching and safeguarding the intangible heritage", *Museum International,* vol. 5, núm. 1-2, pp. 21-31.

Criado-Boado, Felipe y David Barreiro (2013), "El patrimonio era otra cosa", *Estudios Atacameños,* vol. 45, pp. 5-18.

Cuenca, José María (2014), "El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial", *Tejuelo,* vol. 19, pp. 76-96.

De Augusta, Félix José (1910), *Lecturas araucanas (narraciones, costumbres, cuentos, canciones, etc.)*, Valdivia, Imprenta de la Prefectura Apostólica.

De Augusta, Félix José (1903), *Gramática araucana,* Valdivia, Imprenta Central J. Lampert.

De Moesbach, Ernst Wilhelm (1936), *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX,* Santiago de Chile, Imprenta Universitaria.

Díaz, María del Carmen (2010), *Criterios y conceptos sobre el patrimonio cultural en el siglo XXI,* Córdoba, Universidad Blas Pascal.

Domínguez, Consuelo (2002), "La enseñanza de la historia: identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 7, pp. 87-114.

Donoso, Marina, Lucía Valencia, Daniel Palma y Rolando Álvarez (2006), *Historia y Ciencias Sociales, 2º medio, texto del estudiante,* Santiago de Chile, Santillana del Pacífico.

Estepa, Jesús, Mario Ferreras, Inmaculada López y Hortensia Morón (2011), "Análisis de patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas", *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 573-589.

Estepa, Jesús, Rosa María Ávila y Mario Ferreras (2008), "Primary and secondary teacher's conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis", *Teaching and Teacher Education*, núm. 24, pp. 2095-2107.

Ferreras, Mario y Roque Jiménez (2013), "¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?", *Revista de Educación,* núm. 361, pp. 591-618.

Foerster, Rolf (1993), *Introducción a la religiosidad mapuche*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

García, Zaida (2007), "Estrategias educativas para la valoración del patrimonio cultural en la educación básica en Venezuela", *Educere,* vol. 11, núm. 9, pp. 673-681.

Goicovich, Francis (2007), "Entre la conquista y la consolidación fronteriza: dispositivos de poder hispánico en los bosques meridionales del reino de Chile durante la etapa de transición (1598-1683)", *Historia,* vol. 40, núm. 2, pp. 311-332.

Góngora, Mario (1980), *Vagabundaje y sociedad fronteriza en Chile (siglos XVII a XIX),* Valparaíso, Universitarias de Valparaíso.

González, Neus y Joan Pagés (2005), "La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña", *Investigación en la Escuela,* vol. 56, pp. 55-66.

Grebe, María Elena *(s. d.), Culturas indíjenas de Chile. Um estúdio preliminar*, Santiago de Chile, Pehuén.

Guevara, Tomás (1913), *Las últimas familias i costumbres araucanas*, 12 ts., Santiago de Chile, Imprenta, Litografia i Encuadernación "Barcelona", t. 7.

Guevara, Tomás (1911), *Folklore araucano. Refranes, cuentos, cantos, procedimientos industriales, costumbres prehispánicas,* Santiago, Imprenta Cervantes.

Guevara, Tomás (1904), *Costumbres judiciales i enseñanza de los araucanos*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.

Honeymann, Sofía, Camila Silva, Sebastián Quintana y Carolina Santelices (2020), *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, *2° medio, texto del estudiante,* Santiago de Chile, Santillana del Pacífico.

Jara, Álvaro (1990), *Guerra y sociedad en Chile*, Santiago de Chile, Universitaria.

Kirschenblatt-Gimblett, Bárbara (2004), "Intangible heritage as metacultural production", *Museum International,* vol. 56, núm. 1-2, pp. 52-65.

Latcham, Ricardo (1924), *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.

Lenz, Rodolfo (1912), "Tradiciones e ideas de los araucanos acerca de los terremotos", *Anales de la Universidad de Chile*, t. CXXX, pp. 3-23.

Lenz, Rodolfo (1895-1897), *Estudios araucanos. Materiales para el estudio de la lengua, la literatura y las costumbres de los indios mapuche o araucanos. Diálogos en cuatro dialectos. Cuentos populares, narraciones históricas i descriptivas i cantos de los indios de Chile en lengua mapuche con traducción literal castellana,* Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.

León, Leonardo (1991), *Maloqueros y conchavadores en Araucanía y las Pampas, 1700-1800*, Temuco, Universidad de La Frontera.

Luzzi, Paz, Rodrigo Montero y Silvia Rosas (2001), *Historia y Ciencias Sociales, 2.° medio, texto del estudiante,* Santiago de Chile, Arrayán.

Manquilef, Manuel (1914), "Comentarios del pueblo araucano, II: la jimnasia nacional (juegos, ejercicios y bailes*", Anales de la Universidad de Chile*, t. CXXXIV, pp. 1-151.

Manquilef, Manuel (1911), "Comentarios del pueblo araucano (la faz social)", *Anales de la Universidad de Chile*, t. CXXXVIII, pp. 1-58.

Martínez Bonafé, Jaume (2008), "Los libros de texto como práctica discursiva", *Revista Electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación,* vol. 1, núm.1, pp. 62-73. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537/8080>, consultado el 23 noviembre, 2020.

Martínez, Iván y Joan Pagés (2016), "Las canciones: un recurso para la comprensión de problemas relevantes desde las identidades y las alteridades", en Carmen R. García, Aurora Arroyo y Beatriz Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, Las Palmas de Gran Canaria, Entinema*,* pp. 375-382.

Medina, José Toribio (1882), *Los aboríjenes de Chile*, Santiago de Chile, Imprenta Gutenberg.

Merino, María Eugenia, Daniel Quilaqueo y José Luis Saiz (2008), "Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile", *Revista Signos*, vol. 41, núm. 67, pp. 279-297.

Moreno, Isidoro (1999), "El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos"*, Anuario Etnológico de Andalucía. 1995-1997,* Andalucía, Junta de Andalucía, pp. 325-331.

Ossenbach, Gabriela (2010), "Manuales escolares y patrimonio histórico educativo", *Educatio Siglo XXI,* vol. 28, núm. 2, pp. 115-132.

Palma, Juan Miguel (2013), "El patrimonio cultural, bibliográfico y documental de la humanidad. Revisiones conceptuales, legislativas e informativas para una educación sobre patrimonio", *Cuicuilco,* vol. 20, núm. 58, pp. 31-57.

Parentini, Luis Carlos (1996), *Introducción a la etnohistoria mapuche*, Santiago de Chile, Dibam.

Philippi, Rodulfo Amando (1886), "Aboríjenes de Chile. Artículo sobre un pretendido ídolo de ellos", *Anales de la Universidad de Chile*, t. LXIX, pp. 1-6.

Pinto, Jorge (2003), *La formación del Estado y la nación y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión,* Santiago de Chile, Dibam.
Pinto, Jorge, Holdenis Casanova, Sergio Uribe y Mauro Matthei (1998), *Misioneros en la Araucanía, 1600-1900: un capítulo de historia fronteriza en Chile,* Temuco, Universidad de la Frontera.
Quintana, Sebastián, Sandra Castillo, Nataly Pérez, Cristina Moyano y Luis Thielemann (2013), *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, *3.º medio, texto del estudiante,* Santiago de Chile, SM.
Riedemann, Andrea (2012), "Representaciones cambiantes e historia fragmentada: los mapuche en los textos escolares de Historia de Chile, 1846-2000", tesis de Doctorado en Ciencias Históricas y Culturales, Universidad Libre de Berlín.
Robles, Eulogio (1907), *Costumbres y creencias araucanas*, Temuco, s. e.
Ruiz Aldea, Pedro (1902), *Los araucanos y sus costumbres*, Santiago de Chile, s. e.
Saavedra, Cornelio (1870), *Documentos relativos a la ocupación de Arauco*, Santiago de Chile, Imprenta de la Libertad.
Salazar, Gabriel y Julio Pinto (1999), *Historia contemporánea de Chile I-II*, Santiago de Chile, Lom.
Santacana, Joan y Joaquim Prats (2014), "El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico", *Heritage & Museography,* vol. 6, núm. 11, pp. 8-15.
Smith, Sara (2010), "Manuales escolares de *Historia y Ciencias Sociales* y subalternidad mapuche en un Chile multicultural", en Nicolas Beauclair y Juan Godenzzi (eds. del número monográfico *Ética, lenguaje y pueblos indígenas. Perspectivas latinoamericanas*), *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, núm. 12, pp. 53-72.
UNESCO (2016), *Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003*, París, UNESCO.
UNESCO (2003), *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial,* París, UNESCO.
Van Zanten, Wim (2004), "Constructing new terminology for intangible cultural heritage", *Museum International*, vol. 56, núm. 1, pp. 36-44.
Vecco, Marilena (2010), "A definition of cultural heritage: from the tangible to the intangible", *Journal of Cultural Heritage,* vol. 11, pp. 321-324.

Vera, Robustiano (1905), *La pacificación de Arauco, 1852 a 1883,* Santiago de Chile, Imprenta El Debate.
Villalobos, Sergio (2013), "Nuevas fantasías y errores en la historia de la Araucanía", *Cuadernos de Historia*, núm. 38, pp. 161-188.
Villalobos, Sergio (1995), *Vida fronteriza en la Araucanía, el mito de la Guerra de Arauco*, Santiago de Chile, Andrés Bello.
Villalobos, Sergio (1989), *Los pehuenches en la vida fronteriza*, Santiago, Universidad Católica.
Villalobos, Sergio (1982), *Vida fronteriza en la Araucanía. El mito de la guerra de Arauco*, Santiago de Chile, Andrés Bello.
Villalobos, Sergio (1961), *Tradición y reforma en 1810*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
Villalobos, Sergio, Carlos Aldunate, Horacio Zapater, Luz María Méndez y Carlos Bascuñán (1982), *Relaciones fronterizas en la Araucanía*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.

5. LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA: IDENTIDAD NACIONAL Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO (SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX)

Rosalía Meníndez Martínez

La enseñanza de la historia es un tema cuya discusión se inició en el siglo XIX, específicamente al término del movimiento de la Independencia; fue y ha sido objeto de debates diversos, donde están presentes grupos y fuerzas políticas de filiación distinta; liberales, conservadores, republicanos y centralistas, entre otros, presentaron propuestas y una conceptualización de la historia y su enseñanza que fue usada más con tintes políticos que pedagógicos, como sostiene Omar Turra-Díaz en este mismo volumen. Los intelectuales decimonónicos y los maestros normalistas vieron en los libros de texto un material invaluable para lograr el objetivo de formar a nuevos ciudadanos patriotas, a partir de la transmisión de nuevos valores, prácticas que moldearan comportamientos y conductas, y que fueron expuestas en las páginas de los libros de texto. La historia enseñada de estos materiales fue mudando a lo largo del siglo XIX y no existe una historia única, incuestionable o monolítica (como señala Pla en este mismo libro).

El propósito de este capítulo es analizar la propuesta de enseñanza de la historia presentada en los libros de texto del siglo XIX y principios del XIX; en específico, atenderé los aspectos relacionados con la identidad nacional y el patriotismo, temas que fueron la base de los contenidos enseñados en las escuelas primarias. Me planteo las siguientes preguntas de investigación: ¿por qué es necesario enseñar historia de México a los niños? ¿Cómo y por qué surge la

enseñanza de la historia patria? ¿Cómo se enseñaba la historia de México en los primeros libros de texto?

El método se basa en una amplia consulta de fuentes de primera mano; por tanto, es un trabajo documental. Las fuentes provienen de la Colección Especial de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional y el Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), adscrito al IISUE. El artículo se estructura a partir de cuatro puntos: 1. Introducción, 2. Enseñar historia a los nuevos ciudadanos, 3. La historia llega al currículum de educación primaria y 4. Una reflexión final.

Introducción

Durante el siglo XIX la mayoría de los países de América Latina mostraron un especial interés por la formación histórica de sus habitantes y en especial de los niños; la necesidad de construir un pasado histórico que le diera identidad a las jóvenes naciones se convirtió en tarea prioritaria de los nuevos gobiernos independientes. En el caso de México, desde un inicio el tema fue parte de la agenda política; ya fuera un gobierno de corte conservador o liberal, esto dependiendo de los vientos políticos, el tema estaba en la mesa.

La construcción de la nación mexicana implicó un largo proceso, que mostró las diferencias ideológicas que surgieron con la Independencia, y sus respectivas posturas frente a la gobernabilidad de los nuevos ciudadanos. Desde un inicio la idea fue unir a una población heterogénea a partir de una identidad y una historia nacional. Fabián señala que

> la idea de nación fue reelaborada en el siglo XIX para describir a la sociedad como unificada en una sola identidad y para dar sentido a una nueva forma de gobierno asentada en la legítima representatividad de unos respecto de los *demás*. De ahí que una nación sin historia sencillamente no podía ser una nación, según la cultura del siglo XIX (2016: 45).

Los dos grandes ideólogos José María Luis Mora y Lucas Alamán se insertaban en este pensamiento y apelaban a la necesidad de enseñar historia a la población, pero en especial a los niños, y el espacio idóneo para llevarlo a cabo fue la escuela. El asunto no fue tarea fácil al no contar con suficientes escuelas y maestros, lo cual se desprendía en parte de la falta de recursos económicos. Sin embargo, los esfuerzos siempre existieron; a pesar de la precariedad, hubo un constante interés por la apertura de escuelas y por formar maestros que las atendieran. El otro tema de interés y atención fue la escritura de una historia nacional. La enseñanza de la historia surgió a partir de varias necesidades, sobre todo de índole utilitaria, que fueron percibidas fundamentalmente por grupos de intelectuales que se abocaron a escribir los primeros libros de historia nacional, como los ya citados Alamán y Mora; se sumaron las plumas de Guillermo Prieto, Carlos María de Bustamante, Lorenzo de Zavala, José Gómez de Cortina, Manuel Payno y José María Roa Bárcenas. Todos estos autores estaban vinculados con la esfera política y tenían filiaciones con el grupo liberal o el conservador. Los políticos apoyaron la escritura de estos libros desde su inicio y hasta entrado el siglo xx, entre ellos Antonio López de Santa Anna, Anastasio Bustamante, Benito Juárez, Maximiliano de Habsburgo, Sebastián Lerdo de Tejada y, en especial, Porfirio Díaz.

Enseñar historia partió de una premisa de utilidad, y se hizo con base en tres líneas: la construcción de la nación, la integración y la unidad de la población a partir de una identidad nacional que se entretejió con la promoción del nacionalismo, el patriotismo y la formación de los primeros ciudadanos con valores cívicos. El proyecto político de los gobiernos de la primera mitad del siglo xix encontraba en la educación pública el ámbito idóneo para desplegar la formación histórica de los niños mexicanos. Al respecto, el ideólogo liberal José María Luis Mora anotaba:

> Nada es más importante para el Estado que la instrucción de la juventud, es la base sobre la cual descansan las instituciones de un pueblo cuya educación religiosa y política está en consonancia con el sistema que ha adoptado para su gobierno (Solana, Cardiel y Bolaños, 1981: 56).

Estos primeros años de vida independiente estuvieron impregnados de un entusiasmo que al paso de los años adquirió tintes más realistas; sin embargo, algo permaneció y se afianzó como lo anota Anne Staples:

> En momentos de derrota y depresión admitían la imposibilidad de gobernar un país tan heterogéneo en cuanto a razas, idiomas y geografía, pero creían firmemente que el llevar el alfabeto y el catecismo hasta el último rincón de tierra patria el país sería otro (1979: 56).

La enseñanza de la historia partió de dos elementos desiguales pero que a su vez se complementaban: el romanticismo y el sentido utilitario.

Las acciones educativas de los hombres de Estado se enfocaron en establecer una serie de medidas de orden normativo y pedagógico con el fin de construir un sistema educativo público, homogéneo, uniforme y finalmente laico. Las siguientes acciones desplegadas denotan la estructura del plan: 1) Legislación educativa: Constitución de 1823, artículos 13.º y 50.º; Constitución de 1857, artículo 3.º; Ley de Instrucción Pública para el Distrito Federal y los Territorios Federales de 1861, Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, Ley Reglamentaria de Instrucción Pública de 1869, Ley de Instrucción Pública de 1888, Ley Reglamentaria de 1896 y Ley de Educación Primaria de 1908. 2) La creación de instituciones educativas, como fueron las escuelas normales y toda una estructura burocrática como la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. 3) La construcción de una estructura curricular (planes y programas de estudio). 4) Los métodos pedagógicos. 5) Los libros de texto. 6) El mejoramiento y construcción de escuelas. Estas acciones se desplegaron a lo largo de todo el siglo XIX e implicaron un largo proceso de trabajo, de negociaciones político-educativas y asignación de un presupuesto que culminaron con el proyecto educativo de Porfirio Díaz, que insertó la educación pública, y sobre todo las escuelas primarias, en un proceso de modernización. Este gobierno desplegó un fuerte programa para la enseñanza de la historia, que atendería todo lo relativo a tan apreciada materia y cuidaría detalladamente de su enseñanza.

La escuela se convirtió, por tanto, en un espacio privilegiado para la enseñanza de la historia, vigilada por la normatividad, de acuerdo con los planes y programas de estudio. Otros espacios y dispositivos fueron usados para la enseñanza de la historia fuera de la escuela, como las revistas, el teatro, la música, las fiestas cívicas, los desfiles, las juras de bandera y el espacio público. Todos ellos formaron históricamente a los niños, jóvenes y a toda la población de la nación.

Enseñar historia a los nuevos ciudadanos. La historia llega al currículum de educación primaria

A partir de su independencia, los países latinoamericanos siguieron varios y complejos procesos para lograr la conformación de la nación; los debates fueron intensos y diversos, según la filiación ideológica. El punto central radicaba en la necesidad de la integración y homogeneización de la diversidad de habitantes, a fin de convertirlos en ciudadanos leales al gobierno, y que éstos dejaran de verse y sentirse súbditos de la Corona. Dos elementos destacan en la gestación de la nación: identidad y legitimidad, los cuales deberían ser enseñados a los nuevos ciudadanos, pero ¿cómo hacerlo?, ¿a través de que estrategias?, ¿qué tipo de materiales educativos se usarían? El tema fue abordado por algunos intelectuales, quienes apostaron por dar a la escuela el espacio para la formación histórica y cívica de los niños.

El tema de la enseñanza de la historia de México es un tema profundo, pues se vincula con la gobernabilidad de una amplia población heterogénea y dispersa en un amplio territorio. El país, al adquirir su independencia, heredó un extenso territorio[1] con una gran heterogeneidad étnica: 2 por ciento de españoles, 16 por ciento de criollos, 22 por ciento de castas y 60 por ciento de indios (Meneses,

1 El territorio se extendía desde la Alta California, Nuevo México, Arizona y Texas hasta parte de la actual Centroamérica y medía unos 4 400 000 kilómetros cuadrados con aproximadamente 6 029 045 habitantes.

1998: 83-84). Tanto la extensión territorial como la diversidad de climas, áreas geográficas y población se mostraron como elementos para el desarrollo económico. Los primeros años de la independencia apuntaban a una excelente situación; como anota Staples (1979), México se intoxicó de un gran optimismo proveniente de sus riquezas naturales y su extensión territorial. La nueva nación necesitaba impulsar de manera prioritaria la integración y la unidad de sus habitantes, así como enseñarles qué significaba ser parte de la nación mexicana. Al poco tiempo de haber logrado la independencia, varios políticos e intelectuales se dieron a la tarea de organizar los aspectos legislativos y normativos de la nueva nación y de escribir la primera constitución; el 4 de octubre de 1824 se promulga la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos. La promulgación de una carta magna era necesaria e imperiosa, a fin de dar legitimidad al gobierno y al grupo político que la sostenía. Además de una normatividad, el país requería la construcción de tradiciones, momentos míticos, héroes. La nación necesitaba una historia propia, una historia nacional y, además, la conformación de una serie de valores cívicos y de pertenencia que generaran la lealtad de los ciudadanos a su nación, aunque también y en particular al tipo de gobierno imperante en un momento determinado; esto se mantendrá hasta la actualidad.

La enseñanza de la historia se desprendía como una fuerte necesidad de las nuevas naciones por formar a sus nuevos ciudadanos, fundamentalmente en las escuelas; de allí la necesidad del establecimiento de los sistemas educativos nacionales. Al respecto Prats señala que

> En la mayoría de los casos, la enseñanza de la Historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos supusieron un interés, por parte de los gobiernos, de fomentar el conocimiento de la Historia nacional como medio de afianzar ideológicamente la legitimidad del poder y cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos (2010: 9).

Intelectuales como el doctor Mora escribían en las primeras décadas del siglo XIX que debía enseñarse a los niños los deberes sociales, instrucción cívica-histórica que se llevaría a cabo con pláticas de la patria, de los deberes civiles, de los principios de la justicia y de la historia (Vázquez, 1978: 44). Los materiales para enseñar ciertos contenidos cívicos ya se escribían desde finales del siglo XVIII; algunos ejemplos fueron el *Catón español político cristiano…,* de Pedro Alonso Rodríguez, y el *Catón civil,* de Joaquín Moles. En el primer proyecto educativo del país de 1823 se incluía la materia de Catecismo Político; para 1826 aparecía la materia de Conocimientos de Derechos Civiles, y para 1833 regresaba la materia de Catecismo Político. Todas estas materias contaron con sus respectivos libros escolares. En los primeros años de la nación se requirió materias escolares que atendieran temas cívicos e históricos y posteriormente geográficos.

Las posturas con respecto a qué historia enseñar se debatían entre dos poderosas corrientes ideológicas; para los liberales, se debía incluir algunos aspectos del mundo prehispánico, pero sobre todo debía tener mayor peso el movimiento de Independencia como origen de la nación. Por su parte, los conservadores consideraban al periodo colonial como el que debía concentrar la mayor atención, ya que entonces se forjó la nación mestiza. Estas corrientes también incidieron en una particular concepción de la identidad nacional —conjunto de actitudes, normas y valores de un pueblo que determinan su peculiar estilo de vida—, cuyos rasgos incluyen toda una gama de matices (Meneses, 1998: 59). La historia escrita, y más tarde enseñada, atravesaría por las plumas de intelectuales que defendían y sostenían al liberalismo o al conservadurismo y con ello un proyecto de nación que incluía aspectos políticos, económicos, educativos e históricos. Los primeros libros de historia fueron escritos por intelectuales que defendían sus posturas y acciones políticas y militares con sus interpretaciones de la historia de México; como fue el caso de los libros de José María Luis Mora, *Catecismo político de la federación* (1832), Lucas Alamán, *Historia de Mejico desde los primeros movimientos que prepararon su independencia en el año de 1808 hasta la época presente* (1852), y Carlos María de Bustamante, *Mañanas*

de la alameda de México (1836). Todos estos libros no estaban destinados directamente a un uso escolar; sin embargo, sus contenidos fueron utilizados más tarde para elaborar los libros escolares. Para 1843 se presenta la historia como una materia obligatoria, aunque sólo para estudios preparatorios y aún no para educación primaria.

A 23 años de la Independencia, el tema de la enseñanza de la historia ganaba un espacio formal: el 19 de diciembre de 1854 se especificaba la obligatoriedad de los estudios de historia sagrada y profana universal y particular de México (Vázquez, 1978: 48) y el 4 de enero de 1855 se reglamentaba la enseñanza de la historia:

> el profesor dividirá la historia que trate de enseñar, por épocas o periodos; en cada uno de ellos clasificará los sucesos, hará conocer su concatenación, notara lo relativo a las leyes, usos y costumbres de los pueblos, su carácter y el de los grandes hombres y hará observar todo lo relativo a la religión (49).

Las turbulencias acontecidas por la guerra con Estados Unidos (1846 a 1848), la invasión francesa (1862 y 1867) y la Guerra de Reforma (1858 a 1861) llevaron a varios intelectuales a considerar con gran preocupación, pero a la vez con acción, el tema de enseñar historia a los niños. Con el triunfo de los liberales "la República se constituía en característica inseparable de la imagen de México" (Vázquez, 1978: 69). La enseñanza de la historia estaría nutrida de los contenidos referentes a los héroes; así, los liberales establecieron una lista oficial: Miguel Hidalgo, José María Morelos, Benito Juárez, Moctezuma, Cuitláhuac y Cuauhtémoc, entre otros.

Por su parte, los conservadores tenían un grupo de figuras históricas diferente, entre ellas estaban Hernán Cortés, Agustín de Iturbide y, por supuesto, el cura Hidalgo, del cual se exaltaba su aspecto religioso. Para 1857 se estableció la obligatoriedad de la enseñanza de la historia patria, pero sólo para las escuelas normales. El tema era considerado por los liberales y el 7 de mayo de 1859, en medio de la guerra civil, este grupo consideraba la enseñanza de la instrucción cívica e historia patria para el nivel elemental; y para 1867 la historia de México fue enseñada en todos los niveles educa-

tivos. En 1878, al inicio del gobierno del Porfirio Díaz, se presentó el *Reglamento para las escuelas primarias y secundarias para niños,* que incluía en el currículum la enseñanza de la historia de América, historia de México e historia universal; a partir de ese momento, los contenidos históricos se incluyeron en los currículums de educación primaria.

En estos años destacan autores con trayectorias en las letras, el periodismo y la política que se abocan a la escritura de libros de texto, como Manuel Payno, *Compendio de la historia de México para uso de establecimientos de instrucción pública de la República Mexicana;* Guillermo Prieto, *Lecciones de historia patria;* José María Roa Bárcena, *Catecismo elemental de la historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX,* y Antonio García Cubas, *Compendio de historia de México y de su civilización para el uso de los establecimientos de instrucción primaria.* Los textos que escriben incluyen una periodización que será la usada hasta el día de hoy: el periodo prehispánico, la colonia, la Independencia, el México independiente y el gobierno de Porfirio Díaz. Blanca García anota:

> Estos cortes históricos parten del criterio pedagógico encaminado a que los niños distingan los cambios producidos en cada una de las etapas históricas respecto al sistema o "forma de gobierno", cuyo cuadro facilitaría la explicación de la cadena de acontecimientos que por orden de aparición fue conformando la historia nacional, es decir, desde un pasado remoto y distante hasta la comprensión del México moderno del siglo XIX. División que permitiría, además, plantear la relación de acontecimientos históricos diversos que se fueron sucediendo en el país a lo largo de su historia; se cuidaría también en los libros escolares que la narración histórica fuese clara y precisa [...] debido a la complejidad que guarda la relación entre acontecimiento histórico y temporalidad, los niños sólo podrán acercarse (parcialmente) a través de la lectura (y respuesta) de estos compendios de historia nacional a una idea somera y quizás poco razonada sobre la evolución histórica del país, sin llegar a entender claramente la causalidad que explica los diferentes cortes históricos en los que se divide la historia de México (2010: 97).

La historia es concebida por como *maestra de la vida*, el pasado enseña al presente y permite construir el futuro. Los contenidos y temas estaban nutridos de algunos ejemplos de héroes como Miguel Hidalgo y Morelos, y de los momentos míticos y de pérdidas que la nación había experimentado. La historia es expuesta de manera "lineal, una historia de batallas, fechas, anécdotas, en donde los héroes empiezan a delinearse de manera superficial (Galván, 2010: 116).

El método de enseñanza de estos materiales era pregunta-respuesta, siguiendo el modelo catequístico. Se buscaba que los alumnos centraran

> la atención y el interés en la lectura, cuidando que el libro tuviese claridad en la exposición de las ideas y un cuerpo discursivo que permitiera a los mismos seguir la lógica de la explicación histórica, evitando la disgregación del conocimiento del objeto de estudio (García, 2010: 100).

Todos estos libros mostraban un discurso impregnado por la postura política y visión de país.

Entre 1889 y 1891 se realizaron congresos de instrucción pública. Como fruto del primer congreso se elaboró en 1890 un nuevo currículum de primaria elemental, cuyo antecedente fue el plan diseñado en 1888, que incluía las materias básicas y agregaba Moral Práctica, Historia Patria, Geografía (con tema detallados) y por último Nociones de Ciencias. Estas materias se convirtieron en asignaturas esenciales para la transmisión de nuevos valores cívicos e históricos. Para 1908 se enfatizó la figura del héroe nacional y "los periodos principales de la historia patria condensados en la vida de los personajes de primera importancia" (Meneses, 1998: 656). Graciela Fabián señala con respecto a estos congresos:

> los congresos de instrucción aludidos dan cuenta de un proceso que rebasa y contiene al de la constitución de un sistema educativo en tanto respuesta del Estado porfiriano al problema de la adhesión voluntaria al orden establecido, más que a la satisfacción de una necesidad social de instrucción (2016: 155).

Los nuevos valores, comportamientos y conductas serían enseñados por la historia patria; siguiendo a Fabián, todos éstos eran "propios de una orden global: la sociedad industrial que requería de ser concebida como individualizada y diferenciada en la forma de naciones" (2016: 155).

Los niños debían ser enseñados con acciones dirigidas; por tanto, la historia enseñada debía hacer uso de figuras y momentos heroicos, de ahí que las fechas y los nombres formaran parte de los conocimientos que deberían ser memorizados por lo niños. Estas prácticas y formatos fueron muy similares a los de otros países como es el caso de Chile, como señala Turra-Díaz en este mismo libro. Por su parte, Luz Elena Galván señala:

> la historia nacional como parte del imaginario —instituidor—, el cual configura un orden en el momento en que se impone una forma de organizar los tiempos y los espacios. En el imaginario existen una serie de imágenes, símbolos y signos con los que la sociedad se identifica y se concibe así misma. Es así como la historia nacional es un medio que el Estado utiliza para recuperar el pasado y fundamentar su proyecto nacional (2010: 163).

Con el triunfo del movimiento revolucionario de 1910, la enseñanza de la historia migró de la historia patria a la historia nacional, los temas de nacionalismo e identidad tomaron un giro con enfoque social, y las nuevas elites que se instalaron en el poder –en su mayoría provenientes de las clases media– construyeron el discurso nacionalista, que incluyó a los sectores campesinos, indígenas y obreros (por los propios vaivenes y cambios que conllevó la Revolución mexicana), pero con una especial y muy particular mirada, la de los "sonorenses", que

> desde 1913, constituían la facción noroeste dentro del movimiento carrancista o constitucionalista [dirigido por Venustiano Carranza], habían luchado por conseguir el poder político nacional, lográndolo finalmente en 1920. La hegemonía sonorense demostró ser absoluta y duradera. De hecho, fue una 'invasión' desde el Norte (Meyer, 1992: 146).

Esta facción alcanza el poder y lo nutre de su ideología, impregnada de tradiciones seculares, pragmatismo, visión de negocios e impulso industrial; su arma de negociación: la violencia. Permanecieron en el poder de 1920 hasta 1934; en estos años la enseñanza de la historia fue una mezcla de ideas del Porfiriato y la Revolución que le dio un giro hacia un nacionalismo cultural. El cambio más fuerte se dio durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), con el proyecto de educación socialista, producto de la reforma al Artículo 3.º constitucional (octubre de 1934), que generó cambios profundos en la educación y en la enseñanza de la historia. Se editaron nuevos libros y para ello se fundaron dos series: para las escuelas primarias urbanas, la Serie de la Secretaría de Educación Pública, y para las escuelas rurales, la Serie Simiente, editada por la misma secretaría.

En el siglo XX los libros de texto de historia mantienen en gran parte los temas y el tratamiento desde la mirada liberal, la de sus primeros constructores; sin embargo, el entorno político y los cambios ideológicos de los gobiernos generaron nuevos temas y tratamientos para ciertos periodos de la historia nacional.

La enseñanza de la historia patria y los libros de texto

Los libros de texto se han usado en las escuelas primarias de todo el país desde mediados del siglo XIX (aunque como ya mencionamos existen antecedentes del uso de ciertos materiales didácticos desde el siglo XVIII). Se convirtieron en materiales necesarios para la enseñanza de diferentes disciplinas escolares, su uso siempre ha causado polémica, ha contado con defensores y críticos. El historiador francés Alain Choppin menciona que un "manual se presenta como soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores. Los programas oficiales, cuando existen, constituyen la estructura sobre la cual los manuales deben conformarse estrictamente" (2000: 109). Los libros de texto mexicanos se insertan en este planteamiento. Andrea Minte Münzenmayer señala, en un capítulo de este volumen, que los tex-

tos escolares chilenos son reflejo del discurso pedagógico oficial, es decir, se comparte la misma línea que tienen los textos mexicanos.

El objetivo de la enseñanza de la historia fue mudando a lo largo del siglo XIX. Se observan cuatro momentos que muestran los cambios y permanencias de esta enseñanza, producto de las necesidades propias de un Estado-nación en construcción. El primero tuvo un carácter de orden político, se interesó en temas cívicos y la idea de esta enseñanza era la de justificar formas de gobierno y proyectos políticos emanados de la Independencia. El segundo se plantea la utilidad moral,

> la historia era capaz de proporcionar lecciones éticas, se decía, a través de las biografías de los grandes hombres; la enseñanza de sus acciones individuales podía incitar a la emulación y orientar la conducta particular, tanto en la vida pública como en la vida doméstica o privada (Roldán, 1995: 494).

El 3.º medio presenta la idea de un contenido nacional de unidad para conformar un país unido y libre de regionalismo. La República Restaurada imprimió el sello liberal en la vida política y educativa del país y marcó un giro en la enseñanza de la historia que pasa a cuarto momento: la enseñanza de la historia nacional nutrida de moral cívica, nacionalismo, utilidad. Estos cambios se dieron entre 1810 y 1888. A partir de 1889 se gesta un nuevo momento que estará definido por la enseñanza del patriotismo con la historia patria.

Los libros de texto y sus contenidos mostraban no sólo temas de orden educativo, político, sino también un nuevo ordenamiento social a partir de la construcción de valores, conductas y comportamientos del nuevo ciudadano. Sierra indicaba: "en las escuelas primarias de todos los ámbitos de la nación se formará no sólo al hombre socialmente hablando sino al ciudadano mexicano, inspirado en los grandes ideales que la patria persigue" (Meneses, 1998: 447). Los libros de texto se sostenían con los documentos normativos, planes y programas de estudio, eran la expresión de la élite porfiriana del modelo formativo que promovían para la educación histórica de los niños en las escuelas primarias.

Enrique Rébsamen, autor del importante e influyente texto *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*, presenta un modelo metodológico para la enseñanza de la historia, muestra un especial interés por la uniformidad de programas de estudio y métodos; señala que debía seguirse una organización programática; en el primer año se debía introducir la historia de México a través de la vida de los grandes personajes; para el segundo año se debían hacer relatos y conversaciones familiares sobre los personajes más notables de la historia. La Ley Reglamentaria de 1896 establecía que para el tercer año se debían atender los siguientes temas:

> Ideas generales sobre la historia antigua y la época colonial; explicando los sucesos más importantes y los caracteres principales de la cultura de los respectivos pueblos. Para el cuarto año, Hidalgo y la guerra de Independencia, Proclamación de la República. Santa Anna y la guerra con los Estados Unidos. Plan de Ayutla, Comonfort y la Constitución del 57, Juárez, La Reforma y la Intervención Francesa.- Clase alternada ("Ley Reglamentaria...", 1896: 260).

En adelante, el programa de historia patria incluyó una serie de subprogramas para guiar y precisar los contenidos. Los temas relevantes eran los relativos a la vida de personajes destacados de la historia. Para el 3.er grado los personajes que se debía estudiar eran Quetzalcóatl, Moctezuma Ilhuicamina, Moctezuma Xocoyotzin, Cuauhtémoc, Bartolomé de las Casas, Hidalgo, José María Morelos, Nicolás Bravo, Hermenegildo Galeana, Vicente Guerrero, Agustín de Iturbide y Guadalupe Victoria, los niños héroes de Chapultepec, Ignacio Comonfort, Benito Juárez, Ignacio Zaragoza, Mariano Escobedo y Porfirio Díaz.[2]

El plan de estudios de educación elemental de 1908 estableció indicaciones puntuales y precisas sobre el método: el profesor debía enseñar con el método objetivo y se le indicaban los puntos princi-

2 AHUNAM, Fondo Ezequiel A. Chávez, caja 24, exp. 4, docs. 23-24, p. 3389.

pales que debía seguir. Un ejemplo de la metodología propuesta para la enseñanza de la historia:

> Es necesario dar a los alumnos, desde el primer año de Historia, una idea del conjunto y de sus diversas partes; conducirlos del punto de partida al de llegada, marcando bien todos los pasos, de manera que el camino entero quede visible.- La primera enseñanza de la Historia debe fundarse de preferencia en las biografías y sobre todo en las biografías basadas en la anécdota.- No debe emplearse detalles.- La lección debe ser oral, sin excluir por eso el uso del libro de texto.- Las narraciones deben ser animadas y pintorescas, para que hagan ver a los niños á los hombres y las cosas, como si se resucitase ante ellos el pasado.- A toda lección seguirá un resumen hecho por el maestro o en colaboración de los alumnos, lo más breve posible á fin de ser aprendido de memoria.- Hay que servirse del pizarrón, en el cual se escribirán los nombres propios y se trazaran los itinerarios; servirse de los mapas en los cuales se mostrarán el país y ciudades o lugares importantes.- La enseñanza de la Historia debe ser una escuela de patriotismo.- El maestro debe ser equitativo é imparcial en la apreciación de los hechos y doctrinas. Después de estas recomendaciones se anexaba un listado de las figuras notables que serían tratadas en clase.[3]

La propuesta de Rébsamen sugiere introducir al niño en los temas históricos a partir de las biografías de los héroes, destacar hazañas y personajes. Para ello retoma algunas ideas del médico y pedagogo Manuel Flores (autor del *Tratado elemental de pedagogía*, 1887) y cita las frases: "los héroes son el eje de la enseñanza de la historia", "debe preferirse a los sucesos de significación puramente política a aquellos que se relaciona con el progreso de las ciencias y las artes (invenciones y descubrimientos)" (1904: 33 y 34). El método que propone Rébsamen es el didáctico y señala que

> consiste en la manera de escoger, ordenar y exponer. El maestro puede enseñar ya sea de manera expositiva o interrogativa. Si el maestro

3 *Loc. cit.*

> comunica directamente los conocimientos, toma el nombre de forma expositiva. Si, al contrario, dice a los alumnos lo menos posible, procurando, por medio de preguntas adecuadas, que ellos mismos encuentren verdades que se les quieren inculcar, entonces la forma se denomina interrogativa (1904: 43).

Una de las estrategias didácticas utilizadas era enseñar a través de cuentos y narraciones, y señala: "la narración del maestro deber ser intuitiva, quiere decir viva y animada de manera que despierte en los alumnos percepciones tan claras como si tuviesen a la vista los personajes, lugares y sucesos históricos" (1904: 49). La figura central en este modelo de enseñanza es el maestro: le asigna el control de la información por enseñar y del método. Es un crítico de los libros de texto que promovían la memorización, por ir en contra de una pedagogía moderna. Su propuesta metodológica fue aplicada por los maestros en las aulas; además, fue retomada por algunos autores de libros de texto como Justo Sierra, Teodoro Bandala, Andrés Oscoy, José Ascensión Reyes y Rafael Aguirre Cinta, entre otros.

Los nuevos textos editados después de los congresos pedagógicos fueron, en su mayoría, de la autoría de maestros normalistas, lo que los convirtió en los nuevos protagonistas de la escritura de libros escolares; al ser los profesionales de la educación que conocían los métodos, didácticas y las nuevas corrientes pedagógicas del momento, las editoriales optaron por dar a los normalistas los encargos de los libros de todas las disciplinas escolares. Entre algunos de los autores-maestros estaban Gregorio Torres Quintero, Lucio Tapia, Celso Pineda, Daniel Delgadillo, Luis de la Brena, Jesús Sánchez, Juan José Barroso, Andrés Oscoy, Juan Leyva, José María Bonilla, Julio S. Hernández, Dolores Correa Zapata y Guillermo Sherwell.

En este ambiente de cambios educativos se editaron los libros de Justo Sierra Méndez (1848-1912), autor vinculado estrechamente con la educación desde la trinchera política; educador, diplomático, periodista, intelectual, diputado, ministro de la Suprema Corte de Justicia, funcionario público en el gobierno de Porfirio Díaz; hombre cercano y respetado por el general Díaz, fue nombrado subsecretario de Justicia e Instrucción Pública (1901) y secretario de Instrucción

Pública y Bellas Artes (1905-1910). Reconocido como uno de los constructores de la modernización educativa, su obra fue amplia y rica: bajo su administración se aprobó la Ley de Educación Primaria de 1908 y fue creador de la Universidad Nacional de México. Asimismo, su obra publicada fue extensa y cubrió diferentes áreas de pensamiento.[4]

Sierra abordó la enseñanza de la historia desde una perspectiva distinta a todo lo anterior. Influido por la historiografía positivista y en especial por los libros escolares franceses, se interesó en elaborar textos modernos para enseñar historia patria. De la Mora señala que

> el manual de Sierra se apartaba por completo de la rutina seguida hasta ese momento en la confección de manuales elementales en México, basados en la memorización de preguntas con una sola opción de respuesta y cumple perfectamente el requisito de usar medios intuitivos, esto es, que partiendo de la observación y de las relaciones de los conceptos los alumnos llegan al conocimiento (2013: 58).

Existía un objetivo claro: enseñar un modelo civilizatorio que debían aprender los niños mexicanos de todo el país. El discurso que despliega en el libro de texto se orienta a reforzar el nacionalismo a partir de la enseñanza de la vida de los héroes nacionales, mostrar su heroísmo, acciones y exaltar su patriotismo y los valores de compromiso, amor y entrega a la patria. La definición que adopta de *patria* es el suelo en que nacimos, el de todos los hijos de ese pueblo que viven ahora y de todos los mexicanos que han muerto (Vázquez, 1978: 105). Consideró de manera especial a dos actores: al maestro y los niños, ambos involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la historia a partir de su libro de texto. A diferencia de los libros escritos anteriormente, los de Justo Sierra proponían un formato y sobre todo un contenido que podríamos denominar moderno: el esquema de pregunta-respuesta, típico de los catecismos, fue eliminado, y con ello la memorización de las lecciones. Se dirigía de manera directa a

4 La Universidad Nacional Autónoma de México publicó las *Obras completas* de Justo Sierra en 1948.

su lector, el niño, y le hablaba con un lenguaje adecuado a su edad; otra de las novedades era la introducción de actividades didácticas, acompañadas de imágenes, cuadros, mapas, cuestionarios, resúmenes y una serie de actividades acordes con la edad del escolar.

A continuación, presento algunos elementos que nos permiten ver cómo se enseñaba la historia patria a través de un libro de texto. Elegí el libro de Justo Sierra, *Primer año de Historia Patria. Elementos para los alumnos del tercer año primario obligatorio, ajustados al programa de la Ley vigente,* de 1894, publicado por la Librería de la Viuda de Charles Bouret en la ciudad de México. Es uno de los textos claves para la enseñanza de la historia del periodo de entre siglos XIX y XIX, que muestran los cambios en formato, contenidos, método y tratamiento de un libro de texto de historia. La presentación, si bien es detallada y un tanto extensa, tiene la finalidad de mostrar la propuesta histórica y didáctica de este particular texto.

El libro atiende puntualmente las indicaciones de los congresos de instrucción pública y se estructura en un total de 71 páginas, a lo largo de las cuales se incluyen varios elementos de tipo didáctico como son los resúmenes y los cuestionarios, ambos breves y concisos; se formulan de cuatro a seis preguntas, según la amplitud del tema; asimismo, se incluye un total de 22 ilustraciones, que cuentan cada una con una explicación, y una carta geográfica de la República Mexicana. El texto estaba dirigido a los alumnos del tercer año de educación primaria y se elaboró con base en los planes y programas de la ley vigente, pues, de no ser así, no podría circular en las escuelas. El método es expositivo, incorpora los últimos avances en torno a la enseñanza de la historia de ese momento y presenta elementos de tipo didáctico que acompañan la narración. Señala detalladamente los puntos que seguir para su uso correcto y el respectivo tratamiento didáctico:

> El método debe consistir, para estudiar este texto, en considerarlo primero como un libro de lectura. Cuando ya esté un capítulo bien releído y explicado y, sobre lodo, bien entendido, cuando ya el resumen haya lijado en la memoria la substancia de la lectura, entonces, por medio del cuestionario, hay que dejar que el niño se esfuerce en hacer la res-

> puesta; luego corregírsela y encaminarlo á una redacción cada vez mejor. De lo que resultará que cada alumno se formará su propio texto y que el esfuerzo, superior á su edad por cierto, que haya gastado en esta tarea, fijará para siempre en su espíritu las enseñanzas de la Historia Nacional (Sierra, 1894: 5).

El lenguaje no es tan sencillo, si pensamos que está destinado a niños de tercer grado y que tienen entre 8 y 10 años de edad; sin embargo, el punto queda en manos del profesor, que impartirá una clase con palabras adecuadas a la edad de los lectores. La información que nutre los contenidos es variada y denota la erudición del autor.

El libro se inicia con una elocuente dedicatoria titulada "Á mis hijos", donde el autor expresa su interés por que los niños comprendan la importancia del amor a la patria; por tanto, pone énfasis en la exaltación de este amor en la mente de los niños. El autor advierte, en el apartado denominado "Preliminar", que la obra "contendrá las materias de enseñanza histórica obligatoria en el tercer año, es decir según la Ley vigente: los sucesos notables de la antigüedad Mexicana, la Conquista y el Periodo Colonial" (Sierra, 1894: 6). Asimismo, señala que ha tomado como referente los libros escritos por Ernest Lavisse, destacado educador francés. Anota que ha decidido incorporar pequeñas biografías en el texto para una mejor comprensión del libro por parte de los niños. Enseguida ofrece una especie de introducción titulada "Noción de la Historia", la cual se divide en tres puntos. En este apartado elabora una interesante exposición sobre lo que él considera como los pueblos más civilizados; a la vez, vincula el punto con el tema de la modernidad y destaca conceptos tales como progreso, libertad, pueblo, justicia, nación, gobierno, derechos y deberes ciudadanos.

En menos de una página ofrece al lector ciertos antecedentes de lo que es la humanidad y trata de explicar su desarrollo histórico para llegar al concepto de civilización. En el último punto define lo que es la historia y su importancia. Finalmente, ofrece una "Advertencia a los maestros" pero, más que advertencia, son indicaciones y señalamientos de orden didáctico donde apunta: "este capítulo es para ser leído y explicado poco á poco durante el año; sería un error

querer hacerlo retener de memoria á los niños; basta con que lleguen á entenderlo bien en el curso" (Sierra, 1894: 11). Las primeras páginas del libro presentan una narrativa sostenida por contenidos precisos y muestran con claridad los temas por desarrollar.

La estructura del libro está dividida en tres grandes temas que incluyen: I. Historia Antigua (desde los orígenes hasta 1519), II. La Conquista (1519-1535) y III. Periodo Colonial (1835-1810); a su vez, cada uno de estos temas cuenta con divisiones particulares y capítulos que a lo propio conforman un sumario que incluye el desarrollo de dos o tres puntos y al final se ofrece un resumen y un cuestionario para cada uno de los capítulos. Todos los temas son los requeridos por los programas de estudio autorizados. Tenemos la división de los periodos que serán enseñados en todos los libros de texto hasta el momento actual. A continuación, presentaré algunos puntos del contenido temático.

Al abordar el tema de la Historia Antigua, el autor da inicio con una descripción de lo regional, va destacando las diversas regiones que tiene el país de una manera muy sencilla e incorpora dos grandes categorías de la historia como son las de espacio y tiempo. Para abordar el tema central del capítulo, vincula el concepto de región con el desarrollo y prosperidad de los pueblos prehispánicos, así como aspectos históricos y geográficos; ofrece definiciones de conceptos de ambas disciplinas tales como litoral, mesa central, erupción, etcétera. Incluye en esta explicación una carta geográfica de la República Mexicana, así como una serie de ilustraciones de las "razas mejicanas" y de restos arqueológicos como pirámides y monumentos. Todas las ilustraciones cuentan con su respectiva explicación. Los grupos indígenas que selecciona son nahoas, toltecas, chichimecas, acolhuas, tepanecas, mayas y aztecas. Se vale de una narración atractiva donde se destaca con letra en negritas aspectos o definiciones importantes. Resalta las costumbres, formas de vida, mezclas culturales, actividades, personajes importantes y anexa a pie de página una biografía amplia del personaje en cuestión; anota las batallas importantes y aspectos religiosos, para lo cual siempre tiene un comentario un tanto negativo, ya que considera a las religiones como formas de atraso que impiden el desarrollo de las sociedades.

A lo largo de la exposición sobre los pueblos prehispánicos, denota siempre la vinculación del medio físico y la geografía con el desarrollo de estas culturas; por ejemplo, señala:

> Entre las tribus que a la caída del imperio tolteca aparecieron en Anáhuac (esta palabra quiere decir junto al agua) la más renombrada es la de los Aztecas ó mexicas ó culhuas y que, según los cronistas, era la última de las tribus nahoatlacas ó que hablaban el nahoatl. Desde las cuencas de los ríos de California y Sonora se desprendió este grupo y cruzó lentamente, guiado por sus sacerdotes, toda la zona lacustre que se extiende por Jalisco y Michoacán, en donde es fama que los aztecas, comenzaron á practicar los sacrificios humanos que se avenían tanto con su carácter belicoso y sanguinario (Sierra, 1894: 28-29).

Del pueblo azteca exalta su grandeza, valentía, coraje y decisión cuando se enfrenta a los conquistadores.

En el tema de la Conquista de México nuevamente vincula el espacio físico con las acciones de tipo social. Presenta a Hernán Cortés como un individuo ambicioso y en busca de aventuras que le dieran riqueza y gloria, y a los conquistadores, como ambiciosos, sanguinarios, codiciosos, crueles, etcétera. La Conquista, en términos generales, fue desastrosa, y menciona

> un hacinamiento espantoso de escombros y cadáveres, entre charcos de agua fétida y de sangre, por entre los que vagaban algunos grupos de mujeres y niños hambrientos, eso era Tenochtitlan en Agosto de 1521. Cortés en Coyoacán regalaba a sus soldados con fiestas y banquetes y se decía *[sic]* á limpiar y reedificar la ciudad para que fuese capital de la Nueva España. Sus oficiales y soldados no se contentaban con festejos; querían oro, exigían oro (Sierra, 1894: 50-51).

El gobierno de Cortés no fue precisamente un buen gobierno y muchos de los gobernantes españoles tampoco lo fueron, aunque presenta algunas excepciones. Este acontecimiento marca una visión que se mantendrá en todos los libros de texto hasta la actualidad:

personajes buenos e idealizados (por ejemplo, los aztecas) y personajes sanguinarios y codiciosos (por ejemplo, Hernán Cortés).

El Periodo Colonial se nutre de aspectos políticos, señala los gobiernos buenos y malos. Una de las innovaciones de este libro es la inclusión de pequeñas biografías de determinados personajes sobresalientes de la historia de México, que exaltan virtudes, hazañas, valentía y logros. Los personajes que se presentan son los indicados únicamente por el programa de estudios. Algunos ejemplos: Quetzalcoatl, Netzahualcóyotl, Moctezuma II, Cristobal Colón, fray Bartolomé de las Casas, Luis de Velasco y segundo conde de Revillagigedo.

En cuanto al papel de la Iglesia en el periodo colonial, su opinión no es del todo favorable, y señala que en este periodo la falta de libertad era la característica principal:

> La sociedad mejicana disfrutaba de una paz profunda; no había libertad de pensar, es decir ó hacer nada contrario al rey ni a la Inquisición; pero casi nadie sabía para que servía la libertad, ni esto, que precisa tener siempre presente, que sin la libertad ni el hombre es completo, ni las sociedades viven sino que vegetan, es decir, que tienen la vida interior de las plantas (Sierra, 1894: 66).

El texto fue utilizado en la mayoría de las escuelas de la ciudad de México y de otras entidades del país, cuando el régimen de Porfirio Díaz ya estaba totalmente consolidado y había que promover un discurso educativo renovado y con miras a formar ciudadanos para un mundo industrial. El positivismo y el liberalismo nutrieron sus contenidos y enfoque. El texto de Sierra representó un modelo de libro para la formación histórica y cívica de los niños mexicanos de inicios del siglo xx; si bien tomó como modelo el texto de Lavisse, realizó adaptaciones para el objetivo de enseñar historia patria a los niños mexicanos. Enseñar historia era sobre todo apelar a los sentimientos patrióticos y de identidad nacional; de allí en énfasis en las cuestiones territoriales, culturales y de recursos naturales. A través de una estructura por periodos se destaca la presencia de los héroes y los momentos claves para exaltar el nacionalismo. Otros autores

siguieron este modelo durante el siglo XX, el cual no desapareció del todo en el imaginario de la formación histórica de los niños: el héroe sigue presente y es una figura protegida hasta el día de hoy.

Sierra, conocedor y artífice del proyecto educativo porfirista, escribió un libro con una nueva concepción pedagógica y metodológica para la enseñanza de la historia, tomando como colofón los acuerdos de los congresos de instrucción pública, pero también las aportaciones de la pedagogía mexicana. A diferencia de otros libros, en el suyo el niño era el centro de la enseñanza; por tanto, había que considerar su edad y grado educativo, a fin de desplegar estrategias didácticas para un mejor aprendizaje. El centro de la nueva enseñanza de la historia estaba en la promoción de los valores de una civilización moderna basada en el orden, el trabajo, la obediencia, el respeto y el patriotismo. Los programas y los libros de texto como el de Sierra presentan abundantes ejemplos, a fin de que el niño asimile estos valores formativos, mediante arquetipos de héroes, momentos míticos, concepción del pasado y el presente, entre otros elementos. Para el logro de estos objetivos, la enseñanza de la historia fue supervisada tanto en planes como en programas de estudio y se estableció con claridad los contenidos; además, el profesor contaba con una guía y una metodología de enseñanza para transmitir los contenidos históricos precisos y el método estaba especificado en los programas. La enseñanza de la historia logró la homogeneización y el Estado logró el control de los contenidos curriculares y de la formación de los maestros que enseñaban historia en las escuelas, con la finalidad de exaltar el amor a la patria y a las instituciones y, sobre todo, generar la adopción de nuevos comportamientos y dar a los niños un sentido de pertenencia y lealtad a la nación y a la patria. Esto daría lugar, o era de esperarse, a la estabilidad, continuidad y legitimidad de un proyecto político; la idea de esta enseñanza era producir y multiplicar patriotas.

Los libros de texto fueron uno de los dispositivos más exitosos para enseñar historia; sin embargo, otros más ya habían surgido, como las fiestas cívicas, los desfiles, los exámenes finales de cursos; nuevos instrumentos llegaron, como la arquitectura escolar, el espacio público (edificios, avenidas, monumentos), los materiales escolares,

el decorado del aula, las estampas, los mapas; todo un conjunto que jugó un importante papel formativo de lo cívico e histórico. Graciela Fabián anota:

> Era preciso evangelizar en la religión de la patria desde los lugares comunes y cotidianos, desde las calles y plazas de la ciudad en forma de monumentos, oraciones y festividades cívicas, para luego reproducirse en publicaciones destinadas lo mismo a su difusión en la escuela, que como propaganda de los avances de la joven nación hacia el interior y el exterior (Fabián, 206: 252-253).

Consideraciones finales

La enseñanza de la historia tiene un pasado que la configura y que le da un vínculo con el presente; no podemos entender por qué en la educación primaria y secundaria se enseñan temas de héroes, fechas, nombres, acontecimientos y procesos —muchos de ellos muy distantes de la vida de los niños y jóvenes— si no miramos al pasado:

> Generalmente los alumnos, piensan que el presente es el único que tiene significado, sin embargo, es importante hacerles notar que el presente es producto de un pasado y, por ello, la enseñanza de la historia adquiere relevancia, pues aporta los conocimientos, desarrolla habilidades y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual (Lima, Bonilla y Arista, 2010: 2).

La enseñanza de la historia del ayer que impacta a la del hoy se conformó a partir de la Independencia: la nación había nacido pero había que crear una serie de elementos identitarios y de unidad, había que crear una historia nacional y ésta debía ser enseñada; intelectuales, maestros, políticos y militares se hicieron cargo de construir y diseñar la historia de México; desde su inicio fue cuidada por el Estado y el lugar principal para su enseñanza y divulgación fue la escuela; se utilizaron diversos instrumentos, pero los libros de texto fueron protagónicos.

Sus autores cambiaron con el caminar del siglo. En un principio eran intelectuales destacados, más tarde se sumaron profesionales como abogados, médicos, periodistas, ingenieros y escritores, pero no maestros. La formación de los autores cambiaría radicalmente al finalizar el siglo XIX. Los temas del patriotismo son atendidos de manera muy general, se limitan a narraciones de orden moral-cívico; el héroe aún no figura con la fuerza que tendrá más tarde. Se trata de trabajos densos con poco o nulo tratamiento didáctico, son más literarios que pedagógicos, aunque contaron con un número importante de rediciones (ocho y hasta nueve); es decir, estos libros obedecían a su contexto político y educativo y a gobiernos que los apoyaban. La década de los noventa del siglo XIX imprimió a la enseñanza de la historia nuevos vientos y éstos fueron de cambio. Los nuevos autores sustituyeron al grupo de los intelectuales; ahora eran maestros egresados de las escuelas normales de todo el país, jóvenes formados en pedagogía y nuevas didácticas, así como poseedores del discurso modernizador. Estos maestros y maestras normalistas se convirtieron en los nuevos escritores de libros de texto. La lista es larga, por lo que sólo me permito anotar algunos nombres: Luis G. León, Andrés Oscoy, Teodoro Bandála, Julio Zárate, Gregorio Torres Quintero, Rafael Aguirre Cinta, Rafael Garza Cantú, José Ascensión Reyes, Lucio Tapia y José María Bonilla, entre otros.

La modernidad económica y educativa requería un nuevo perfil de ciudadano patriota, defensor de las instituciones, sano, trabajador, limpio, que hablara español, respetuoso. Los nuevos libros de texto debían atender estos elementos del patriotismo. En ello destacan los nombres de Rafael Aguirre Cinta y Justo Sierra, iniciadores del cambio: métodos, orden expositivo, inclusión de imágenes diversas y atractivas, cuadros, mapas, resúmenes, cuestionarios, definición de conceptos, índices comentados, explicación para el lector y el maestro, prefacios; es decir, elementos didácticos; en cuanto al contenido, organización por bloques temáticos y lecciones, entre otros. El centro de estos libros de texto estaba en la enseñanza del patriotismo. El niño debía tener amor, respeto, lealtad, sumisión y entrega a su patria.

El movimiento revolucionario de 1910 imprimió cambios, se generó una nueva visión para la enseñanza de la historia que dejó de ser patria y se convirtió en nacional; los autores de los libros adaptaron sus ediciones al nuevo contexto y muchas de sus obras circularon hasta la década de los sesenta del siglo XX, como fueron las de Gregorio Torres Quintero, Daniel Delgadillo y Julio S. Hernández, que imprimieron nuevas ideas a los formatos, didácticas y tratamiento de los contenidos, con portadas llamativas y espacio para la historia de personajes y héroes del pueblo. En especial, los textos de Torres Quintero presentan, como lo anota De la Mora, "un seductor relato, el autor emplea una cautivadora retórica, además del manejo de imágenes de autor desconocido que no sólo ilustran sino que cuentan" (2013: 50).

Los maestros normalistas fueron los grandes autores de libros de texto hasta 1959, cuando se desdibujaron con la llegada del gran autor de libros de texto o por lo menos de la gran editorial: la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), que tendrá la autoría, edición y distribución de los libros nacionales. La enseñanza de la historia y del patriotismo tendrá nuevos enfoques y miradas que serán el reflejo de su contexto político, económico y educativo, pero también de una historia que no es estática ni fija.

Referencias

Choppin, Alain (2000), "Pasado y presente de los manuales escolares", en Julio Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 209-229.

Castañeda, Carmen (2004), "Los libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, siglos XVIII y XIX: cartillas, silabarios, catones y catecismos", en Luz Elena Galván y Lucía Martínez (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México,* México, CIESAS/El Colegio de Michoacán/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 35-66.

De la Mora, José Manuel (2013), "Personajes, procesos y conceptos en los manuales de historia de México de educación primaria 1862-1908", tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Colima.

Fabián, Graciela (2016), *Historia patria y educación en la formación de la nación mexicana. La ciudad de México como ensayo de reformas, segunda mitad del siglo XIX,* México, Conaculta/INAH.

Galván, Luz Elena (2010), "Memorias de papel. La historia como disciplina en el currículo de la educación primaria, 1867-1940", en Luz Elena Galván, Lucía Martínez y Oresta López (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros,* México, CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos, pp. 111-140.

García, Blanca (2010), "Una historia en construcción. La historia patria de México vista a través de los textos escolares", en Luz Elena Galván, Lucía Martínez y Oresta López (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros,* México, CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos, pp. 90-110.

"Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y en los Territorios de Tepic y de la Baja California" (1896), *Revista de la Instrucción Pública Mexicana,* t. I, núm. 9, 15 de julio, pp. 257-273.

Lima, Laura, Felipe Bonilla y Verónica Arista (2010), "La enseñanza de la historia en la escuela mexicana", *Proyecto Clío*, núm. 36, pp. 1-16 <http://clio.rediris.es>, consultado el 6 de noviembre, 2019.

Meneses, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911*, México, Universidad Iberoamericana.

Meníndez, Rosalía (2012), "Los proyectos educativos del siglo XIX", *Estudios. Filosofía, Historia y Letras,* vol. X, núm. 101, pp. 191-203.

Meyer, Jean (1992), "México: revolución y reconstrucción en los años veinte", en Leslie Bethel (ed.), *Historia de América Latina*, *vol. 9: México, América Central y el Caribe,* c. *1870-1930,* Barcelona, Crítica/Cambridge University Press, pp. 146-181.

Ocampo, Javier (2010), "Justo Sierra, 'El maestro de América'. Fundador de la Universidad Nacional de México", *Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, pp. 13-38.

Prats, Joaquín (2010), "En defensa de la Historia como materia educativa", *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, año III, núm. 9, pp. 8-17.

Rébsamen, Enrique (1904), *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana,* México, Librería de la Viuda de Charles Bouret.

Roldán, Eugenia (1996), "Los libros de texto de Historia de México", *Históricas Digital,* pp. 491-526,<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/317_04/historiografia_mexicana.html>, consultado el 10 de noviembre, 2019.

Sierra, Justo (1894), *Primer año de Historia Patria. Elementos para los alumnos del tercer año primario obligatorio, ajustados al programa de la Ley vigente*, México, Librería de la Viuda de Charles Bouret.

Solana Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.) (1981), *Historia de la educación pública en México*, *1876-1976,* México, SEP/FCE.

Staples, Anne (1979), "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país", *Historia Mexicana,* 1979, vol. 29, núm. 1, pp. 35-58.

Vázquez, Josefina (1978), *Nacionalismo y educación en México,* México, El Colegio de México.

6. MESTIZAJE Y TEXTO ESCOLAR: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CHILE Y LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES SOCIALES

Luis Ajagan Lester

Introducción

Existen claros indicios en la actualidad que nos señalan que el sentido común dominante en Chile se caracteriza por una autopercepción que *blanquea* la identidad nacional, presentándola como occidental, de ascendencia esencialmente europea y ajena a lo indígena. Estamos ante una construcción de la identidad nacional que niega sus orígenes a pesar del evidente mestizaje con los pueblos originarios, a pesar de la mezcla y de las huellas en representaciones mentales, palabras, relatos y sentimientos que ponen en relieve nuestro origen y una pertenencia de la cual renegamos: sujetos integrantes de un Tercer Mundo con el cual no queremos identificarnos, sujetos de la periferia de Occidente (Montecino, 2010).

El sentido común —mezcla de opiniones e ideas fragmentarias que constituye una filosofía popular imposible de separar de las filosofías académicas, articuladas— es uno de los niveles más importantes de la ideología. Se trata de valores, creencias, actitudes internalizadas aceptadas como naturales y que reproducen la organización de un orden social. Hay indicios evidentes de que los relatos de la historia escolar —que recontextualizan y filtran, traducen y reconstruyen los discursos históricos académicos— han jugado un rol primordial en la construcción de este sentido común teñido de componentes racistas (Zúñiga, 2006; Garrido, 2007; Merino *et al.*, 2007; Canales-Tapia, Fernández-Alister y Rubio-Poblete, 2017;

Sanhueza, Pagés y González-Monfort, 2019). Indagar en torno a aquellos indicios y precisar cómo el discurso histórico escolar ha contribuido a la construcción de identidades sociales negacionistas de nuestros orígenes es el objetivo de este artículo.

¿Quiénes somos como nación? ¿Quiénes somos *nosotros?* ¿Cuál fue nuestro pasado? ¿Cuáles son nuestros símbolos, nuestros héroes y nuestras tradiciones? ¿Quiénes han sido los enemigos de nuestra nación? Todas estas preguntas nos remiten al campo de la construcción identitaria. La escuela proporciona las respuestas a esas interrogantes a través de un entramado textual, por medio del currículum y principalmente los textos escolares, lo que coadyuva poderosamente al trazado de límites existenciales, a la construcción de identidades sociales, entre otras la nacional. Tanto la escuela unificada como los textos escolares están directamente ligados a la creación del Estado nacional (Hobsbawm, 2013). La escuela y sus textos serán factores decisivos para formar ciudadanos que renuncien o atenúen su pertenencia a identidades regionales, locales o étnicas, homogeneizando y estandarizando a sus habitantes al adoctrinarlos de tal manera que incluso estén dispuestos a sacrificar la vida por la comunidad política imaginada que es la nación (Anderson, 2006).

Las preguntas que orientan esta indagación

Hemos estructurado esta indagación orientándola hacia el análisis de la construcción identitaria propuesta por el discurso histórico recontextualizado en los manuales escolares. El foco de nuestras interrogantes ha estado dirigido hacia los relatos de la historia escolar en torno a la descripción del mestizaje: ¿qué visiones del mestizaje han propuesto los textos escolares chilenos? ¿Qué voces se escuchan en los textos? ¿Qué acentos es posible encontrar en los mensajes sobre los mestizos? ¿Qué silencios y exclusiones podemos delimitar? ¿Qué transformaciones discursivas es posible precisar en ellos? Son las preguntas que han guiado nuestra indagación.

Los supuestos de nuestra investigación son: a) que los textos escolares chilenos han contribuido significativamente a la construcción de una identidad nacional que no se reconoce como mestiza; b) que los textos escolares han contribuido a construir la sociedad y ésta, a su vez, participa activamente en la construcción de los textos en una relación dinámica y dialéctica. Desde el punto de vista teórico nuestro horizonte de interpretación está constituido por nuestro encuentro con la lectura crítica neogramsciana del currículum.

Nuestro lugar de enunciación está conformado por nuestra pertenencia a la mayoría mestiza chilena y al género masculino; en este trabajo se entretejen y entrelazan nuestras experiencias de una prolongada estadía en tierras nórdicas, donde experimentamos la otredad del extranjero, posición social caracterizada por la ambigüedad del que es miembro de la sociedad y al mismo tiempo está fuera; vivencia de otredad que nos hizo comprender la profunda marginación a la cual son sometidos los pueblos originarios.

Marco conceptual: la tradición selectiva y la construcción del currículum

La construcción del currículum implica por definición un proceso de selección; la enorme cantidad de conocimientos producidos por el ser humano no puede ser transmitida en su totalidad por una institución como la escuela; se hace necesario, por consiguiente, seleccionar, filtrar, elegir qué conocimientos serán incorporados como contenidos didácticos y cuáles serán excluidos.

En la tradición curricular que enfatiza la lectura técnica de los procesos de construcción del saber escolar la selección de contenidos sería un ejercicio neutro y objetivo, técnico y libre de ideologías. No existe, sin embargo, tal neutralidad ni tal construcción técnica, científicamente pura y objetiva. La institución escolar, al seleccionar determinados contenidos como conocimientos legítimos y excluir otros, participa activamente en la creación de la hegemonía de los sectores económica y culturalmente dominantes (Williams, 1989; Ajagan y Turra-Díaz, 2009). El concepto *hegemonía* (de clase) tiene

su origen en las propuestas teóricas del filósofo italiano Gramsci y puede ser definido como "la habilidad de una clase para asumir el liderazgo moral e intelectual sobre otras clases sin recurrir a la coerción" (Larraín, 1986: 82). Desde esta concepción, el aparato cultural y educativo de una sociedad es decisivo para la construcción de la hegemonía, puesto que el liderazgo sobre la sociedad se logra asegurando la adhesión y el consentimiento libre de los ciudadanos. Y ese consentimiento libre se obtiene cuando éstos aceptan como propias las visiones de mundo que, en rigor, pertenecen a un sector social (el dominante) y las normalizan, las hacen suyas.

La escuela es, desde esta perspectiva, la institución que reproduce y transmite la ideología dominante cuando contribuye a cimentar la hegemonía de los sectores dirigentes; esto sucede en la medida en que la escuela selecciona ciertos contenidos, ciertos mensajes, determinadas valoraciones como las correctas, las legítimas; esos contenidos seleccionados tienden a ser los creados y reconocidos como legítimos por los sectores social, económica y culturalmente dominantes.

Al mismo tiempo, la escuela excluye, silencia o atenúa otros mensajes, valoraciones, contenidos y visiones alternativas de mundo producidos por los sectores socialmente subordinados. Esos conocimientos incluidos en el curriculum oficial son presentados como *la tradición*, como *el pasado significativo*, pero lo decisivo en estos procesos es la selección (Williams, 1989). Se trata de un proceso dinámico, puesto que la dominación ideológica producto de esta selección es constantemente renovada, recreada, defendida, modificada y no está libre de oposición. La dominación, por consiguiente, no es tan sólo económica, sino que también es ideológica y cultural y dista de ser un proceso monolítico, unidireccional.

Las nociones teóricas neogramscianas se muestran notablemente fructíferas para el análisis de los procesos de recontextualización o reconstrucción del discurso de la historia en la enseñanza escolar. La creación de los contenidos de la asignatura escolar de Historia implica un proceso de recontextualización —de filtro, de selección, de traducción— desde el contexto de la investigación histórica al contexto de la masificación del saber: la escuela, el salón de clases.

Esos procesos de recontextualización, o de reconstrucción, están impregnados por relaciones de poder y por concepciones ideológicas, aunque muchas veces, como hemos señalado, los productos culturales son presentados como saberes neutros y técnicos, científicos y objetivos. Habría que agregar que, ya en la construcción del saber de la historia entendida como campo de investigación, ha habido un proceso de selección y de filtro. No existe una investigación histórica pura, en la cual el historiador libre de prejuicios reúna documentos, los lea, valore su autenticidad y veracidad para posteriormente usarlos; es la pregunta la que constituye el hecho histórico, ya que "no hay observación sin hipótesis ni hecho sin preguntas" (Ricœur, 2008: 231).

Las herramientas analíticas que han sustentado nuestra lectura se fundan en la semiótica cultural (Lotman, 1990) y en la semiótica social (Hodge y Kress, 1988), puesto que el texto escolar no sólo es una herramienta didáctica fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje; es, también, un texto de cultura, un artefacto cultural que participa activamente en la construcción de identidades sociales, ya que contribuye a "la creación de un espacio existencial interno (el *nosotros* que constituye a cada grupo étnico, de clase, de sexo o de género) y los espacios externos (*ellos*, los que no pertenecen a nuestro espacio cultural)" (Ajagan y Muñoz, 2018: 3).

El mestizaje demonizado

Parte importante de la población nacional chilena surgió de la violenta mezcla entre los conquistadores y la población originaria picunche-mapuche,[1] asimilada por el dominio español y posteriormente por las estrategias políticas del naciente Estado chileno, producto del movimiento independentista que buscó construir un Estado-

1 Este término designaba a los habitantes de la zona centro-sur de Chile y fue utilizado por los conquistadores. Los habitantes originarios no usaban este vocablo, sino que se designaban a sí mismos como "reche" (re: auténtico, puro, verdadero; che: gente). La autodesignación como "reche" marcaba el límite existencial entre la población originaria y la extranjera ("Las poblaciones", *s. d.*).

nación (Merino *et al*., 2007: 137-139). Los relatos históricos sobre este proceso de mestizaje serán parte del mito fundacional de la nación chilena.[2] Dos historiadores pueden ser considerados como las figuras centrales en la conformación de este relato: Encina (1983) y Eyzaguirre (1973). Sus narrativas estaban basadas en una interpretación biológico-racial, eurocéntrica,[3] en la cual los rasgos positivos de la población mestiza serán considerados como el producto de la influencia blanca, española; las características negativas serán el resultado de la herencia racial indígena. Esas lecturas biologicistas del mestizaje dejan fuera los aspectos culturales de éste y acentúan exclusivamente los componentes raciales. Montecino, al analizar las concepciones de Encina, comenta:

> Todas las características del mestizo, "cargado de sangre india" prevalecerán en el pueblo. En el mundo popular, urbano y rural, se afincarán sus atributos: la borrachera, la flojera, el dispendio y "las bajas pasiones", quedarán relegados a los "pobres" del campo y la ciudad (Montecino, 2010: 117).

Es esta lectura del proceso de mezcla racial, cultural y social la que se ha recontextualizado y reconstruido en los textos escolares durante un periodo que abarca desde 1845 hasta 2005 (Zúñiga, 2006). La figura del mestizo es esbozada con trazos teñidos de eurocentrismo, los mensajes propuestos dibujan a un ser lleno de carencias y debi-

2 Los procesos de desindigenización del rostro nacional se han manifestado en textos y manuales escolares de diversos países latinoamericanos, tal como señalan Argüello y Guajardo en este volumen. Relevante es destacar que, en la ideología mexicana del mestizaje, como indican estas autoras, la figura del mestizo se esboza como una raza que sintetiza lo mejor del mundo de los conquistadores y del mundo conquistado. Una lectura relativamente parecida se puede apreciar en el campo historiográfico chileno, puesto que la "raza chilena" sería el fructífero producto del cruce de dos razas eminentemente guerreras: la goda y la mapuche (Larraín, 2001). El acento está puesto —en esa visión tradicional y militarista de la historia— en las supuestas aptitudes guerreras del mestizo. No fue esta visión la que se recontextualizó en los textos escolares chilenos, puesto que allí el mundo indígena se encarnará en los rasgos negativos del mestizo y el mundo del conquistador en los positivos.

3 "El eurocentrismo es un discurso históricamente situado, no una condición heredada genéticamente, por consiguiente, europeos pueden ser anti eurocéntricos y no europeos pueden ser eurocéntricos", manifiestan Stam y Shohat (1994: 299).

lidades; podemos constatar que la visión sobre los mestizos desde los primeros textos escolares de 1845 hasta mediados de la primera década de este siglo reproducirá acríticamente el juicio del colonizador, puesto que los colonizadores acostumbraban a definir a los colonizados no a partir de lo que eran, sino desde la perspectiva de que se trataba de seres que *carecían* de ciertas características o bien psicológicas o éticas (Memmi, 1973: 113).

Estos mensajes, reproducidos y reiterados durante más de un siglo, han contribuido significativamente a la autopercepción "blanca" que impregna al sentido común dominante nacional. No perdemos de vista que estos mensajes pedagógicos que blanquean a la cultura chilena no son los únicos que han contribuido a la creación de este sentido común, pues sería una ingenuidad epistemológica. Relatos humorísticos y chistes, conversaciones cotidianas, integran también el racismo discursivo en interacción con los mensajes estereotipados y discriminadores de los medios de comunicación (Van Dijk, 2005; Merino *et al.,* 2007). Lo que hace especialmente relevante al mensaje de los textos escolares es su persistencia en el tiempo —reproducidos al margen de reformas educativas bien intencionadas— y su carácter de relato oficial sobre *nosotros los chilenos.* Se trata de textos, como señala Zúñiga (2006), con una intencionalidad prohispana, impregnados con mensajes negativos que han perdurado y se han reproducido acríticamente durante décadas.

La tertulia de "nosotros" y la chingana de "ellos"

Los textos de un periodo que abarca desde inicios de la década de los ochenta (creados en dictadura) hasta mediados de 1990 (en transición hacia la democracia) contrastan a la clase alta, hispana y criolla de origen español, con los sectores mestizos de la población. En estas descripciones se construye una oposición dicotómica en la cual las valoraciones positivas recaen exclusivamente en la clase alta. El bajo pueblo es presentado como constituido por seres inferiores, cuyas carencias y lastres serían resabios de su herencia indígena. Un texto específico utilizado en 7.º básico manifiesta, sobre las diversiones de

distintos sectores sociales durante el periodo colonial, que “en las clases altas eran frecuentes las tertulias y saraos, de tono tranquilo y fino” (Villalobos *et al.,* 1983: 76); mientras que posteriormente contrasta aquellas tranquilas tertulias con las diversiones de los sectores pobres de la población colonial: “el pueblo desbordaba su alegría en las chinganas y ramadas.[4] En ellas se bailaba desenfrenadamente, se comían platos típicos y se tomaba aguardiente y vino. La embriaguez y los delitos reinaban en tales lugares” (76). Las características delictivas de los mestizos será un rasgo que se describirá texto tras texto, como una suerte de tópico cristalizado.

Otro texto de Villalobos *et al.* (1986), entrega la siguiente descripción de los mestizos y su forma de vida: “los mestizos habitaban de preferencia en el campo en situación de mucha pobreza por la falta de trabajo. Vivían en el ocio, rodeados de vicios y muchos se dedicaban a vagar y a robar” (47). El texto no abunda en detalles sobre por qué había “falta de trabajo” ni por qué “se dedicaban a vagar y robar”, es decir que se excluye del relato el contexto social en el cual se daban el mestizaje y la pobreza y se reitera la imagen fosilizada del mestizo como vagabundo y ladrón. Estos mensajes se han repetido texto tras texto durante decenios, con leves modificaciones más bien de extensión que de contenido.

El esquema cultural subyacente en estos textos es el de una oposición en la cual *los mestizos,* o *el bajo pueblo* aparece valorado como flojo, borracho, pendenciero e ignorante en contraste con la *clase alta,* valorada como trabajadora, no alcoholizada, tranquila y culta. La oposición entre *civilización* y *barbarie* articula ideológicamente a estos textos. Las explicaciones seleccionadas por los productores de textos siguen la senda del racialismo de Encina y Eyzaguirre, al asociar los atributos de cada clase social a un componente biológico; se omiten en los textos explicaciones de tipo social y económico para dar cuenta de las características de los mestizos de aquella época.

4 La chingana ha sido definida como una “construcción rústica y provisional, de ramas y hojas de árboles, en donde se canta y se baila” (Rodríguez, 1875: 161, citado en Rico, 2009: 238). Las ramadas “eran la contraparte ambulante de esas chinganas, locales creados con fines comerciales, establecidos a lo largo y ancho del Chile central, y destinados a acoger al bajo pueblo, y permitir una relación abierta y desprejuiciada” (Valenzuela, 1990: 378).

Se reproduce así una visión del mestizaje y de las características del bajo pueblo —que son históricas, propias de un momento específico en la construcción de la nación— como *esencias inmodificables*, producto de la herencia genética.

¿Eran posibles otros relatos, otras perspectivas? ¿Podrían haberse citado otras voces en los textos de este periodo? Ésta es una pregunta central para la revisión crítica de la recontextualización del discurso de la historia en la escuela; si todas las voces del contexto investigativo hubiesen dicho lo mismo, entonces los productores de textos escolares se habrían encontrado ante un discurso monofónico y habría sido imposible *seleccionar* entre distintas perspectivas. Si hay polifonía en el campo investigativo, éste podrá ofrecer espacios a voces y acentos distintos y existirá la alternativa de seleccionar entre distintos relatos (Ajagan y Muñoz, 2017).

Amunátegui, en su *Formación de la nacionalidad chilena,* denomina al mestizaje como "el fruto más glorioso de la colonización española" y agrega:

> Puede afirmarse que, así como las clases altas de la sociedad contribuyen de un modo evidente a ir mejorando la condición moral de sus servidores, asimismo estos últimos han ejercido una influencia poderosa sobre sus amos. En la vida campestre de los criollos chilenos, se palpa, por decirlo así, la adopción de las costumbres y diversiones propias de los mestizos de nuestro país (1943: 41).

Del texto se desprende que Amunátegui comparte con Encina la creencia en la superioridad moral de los descendientes de europeos (la clase alta) sobre los pueblos originarios, ingrediente central de lo que Mudimbe (1994: 212) ha llamado "el paradigma occidental greco-romano de la otredad"; pero difiere del relato biologicista al incorporar en su valoración del mestizaje elementos del intercambio cultural entre las clases, lo que es ignorado por quienes ejercieron la hegemonía sobre el relato histórico. Esta matizada lectura del mestizaje no puede ser apreciada en los textos escolares del extenso periodo que hemos analizado.

Otra lectura de esta oposición entre la clase dominante y la clase baja es la hecha en el contexto académico por la historia social; sin embargo, a pesar de publicar textos centrales ya en esa misma época,[5] aún este paradigma no alcanzaba ni el poder ni la legitimidad académica suficiente como para influir directamente en la producción de mensajes escolares. (Hay que recordar que parte significativa de los textos escolares comentados corresponden al periodo dictatorial que se extendió desde 1973 a 1990, del todo excluyente de relatos alternativos al discurso oficial nacionalista y racializado.)

Recurriendo a la historia social como fuente podemos apreciar que, efectivamente, importantes capas de la población de la época descrita en los textos comentados vivían en un estado de gran pobreza (Salazar, 1985). Los diarios del periodo de 1830 a 1840 daban cuenta de una gran cantidad de muertes en Santiago cada fin de semana, de fiestas religiosas que se tomaban como pretexto por el bajo pueblo para interrumpir durante días las jornadas laborales y, en general, de una evidente ausencia de disciplina social (Pinto y Valdivia, 2009). En suma, se trataba de amplios sectores populares indisciplinados, volcados en sus propias prioridades y no en las de la élite gobernante, integrantes de una sociedad principalmente agraria, que no requería aún los disciplinados trabajadores que exige la producción industrial, pero que sí necesitaba trabajadores confiables, "apropiables", al decir de Salazar (1985). Y los mestizos y colonos pobres no lo eran, pues se resistían a la dominación de la clase patronal en lo que Salazar ha denominado "una peculiar pre-lucha de clases" (1985: 30). Estos temas como el vagabundaje, la condición semiesclava de parte de los trabajadores del campo y la violencia o bien no son tratados o son asociados, como hemos señalado, a condiciones étnicas, raciales que constituirían una esencia del mestizaje.

5 Un texto ya clásico en la historia social chilena es *Labradores, peones y proletarios*, de Salazar, cuya primera edición data de 1985.

Saberes superiores *vs.* superstición e ignorancia

Uno de los puntos de referencia fundamentales en la cartografía mental y cultural de Occidente lo ha constituido la visión dicotómica del saber: "nosotros tenemos ciencia" y "ellos tienen supersticiones". La ausencia de gente racional, desde una perspectiva occidental, en los países colonizados fue uno de los argumentos que legitimó la Conquista: "¿cómo puede uno comunicarse con sujetos que son *a priori* sospechados de carecer de razón?" (Maldonado-Torres, 2014: 344).

No resulta extraño que los conquistadores no estuviesen en condiciones de comprender que los pueblos originarios poseían saberes *diferentes*, válidos y legítimos, adecuados a su realidad material y espiritual. Desde su horizonte interpretativo europeo se preciaban de encarnar una religión, la única y verdadera, que había superado los sacrificios humanos y se gloriaban de ser los portadores de la escritura.[6] A medio camino entre el Medioevo y el Renacimiento, los conquistadores no podían sino entender, desde su marco interpretativo, su propia cultura como superior. Anacrónico sería exigir a seres de la Conquista que viesen a los "indígenas" como sujetos tan legítimos como ellos mismos.

Menos comprensible resulta que productores de textos en la década de los ochenta en Chile hayan continuado reproduciendo aquel esquema cultural. Al referirse al mestizaje y los aportes de cada grupo, un texto de 7.º básico asevera: "la cultura predominante fue, naturalmente, la de los españoles. Ella aportó el idioma que habría de prevalecer, la religión, la moral y *el saber superior*" (Villalobos *et al.*, 1983: 70). El mismo texto afirmaba, páginas atrás, que en el mestizaje habían predominado "los rasgos [culturales] blancos sobre los del aborigen" (47).

Las comparaciones con las civilizaciones creadas por pueblos originarios en México, Perú y Bolivia se presentan siempre en términos de una gradación, una valoración con el auxilio de los puntos de

6 Que los pueblos originarios habían desarrollado sus propias formas de escritura y de conservación de la información y de la memoria fue algo que escapó a la comprensión de los conquistadores; por consiguiente, consideraban a las civilizaciones originarias dominadas como pueblos sin escritura y, por tanto, inferiores (Mignolo, 1995).

referencia superior e inferior. Y en aquella comparación se describe la carencia de "dinamismo" y "de visión de futuro" que caracterizaba a los pueblos originarios de lo que hoy es Chile (cazadores, recolectores y pescadores, agricultores o pueblos pastoriles); dinamismo y visión de futuro que sí habrían tenido civilizaciones avanzadas como las de México, Perú y Bolivia. En aquellas narraciones se esboza otra versión de la inferioridad de los primeros habitantes de Chile; en esta perspectiva la inferioridad se expresa en relación con otros pueblos originarios, más avanzados como sociedades, y aquellos pueblos valorados como inferiores —desde la perspectiva de la narración de los textos escolares— constituyen la base de nuestro mestizaje.

Nada que pudiese despertar orgullo en la población chilena por las raíces mestizas surge de los relatos escolares que hemos comentado; éstos sólo destacan carencias y lastres, vicios y debilidades resultado de los atributos negativos que parecen constituir la esencia inmodificable del mestizo. Este relato interactuará con el estereotipo del "indio" recontextualizado de la historia escolar de buena parte del siglo xx, el que puede ser sintetizado de la siguiente manera: "indio" = bárbaro; cruel; inhumano; sin lengua culta; no civilizado (incivilizado); ignorante (inculto); no produce saberes; sin religión (supersticioso); feroz; come carne humana (Ajagán-Lester, 1999: 126). Las únicas virtudes que los textos parecen reconocer al "indio" es su amor por la libertad, por su tierra y su incansable lucha en contra del conquistador español.

Corte y transformación: ¿lo mestizo como elemento central de la identidad nacional?

¿Qué transformaciones, qué cortes podemos encontrar en una práctica discursiva determinada? Son preguntas con sus raíces en la arqueología de Foucault (1969) que la semiótica social ha hecho suyas (Hodge y Kress, 1998; Kress, 2010). Esas interrogantes nos han permitido apreciar significativas transformaciones en el discurso de la historia escolar en torno al mestizaje, puesto que desaparecerá el

ingrediente biológico-racial de las descripciones y relatos; sin embargo, éste será remplazado por nuevas estrategias de diferenciación. Uno de los postulados básicos de la semiótica social consiste en la dialecticidad entre textos y sociedad: la producción textual contribuye a formar a la sociedad, facilitando la circulación de sentidos comunes que tienen un efecto concreto en la comunidad; a su vez, los actores sociales modifican con su praxis la producción textual (Hodge y Kress, 1998; Englund y Ledin, 2003). Es esta relación dialéctica la que podemos apreciar en la transformación discursiva sobre el mestizaje y sus distintas interpretaciones.

Desde los inicios de los años noventa el Estado chileno impulsó, con el retorno a la democracia, una nueva institucionalidad multicultural que difundió un discurso renovado que acentuaba, a través del sistema educativo público, el reconocimiento de la diversidad cultural en la nación. Esta transformación discursiva en el aparato estatal "admite la (re)aparición (al menos de la figura) de los pueblos indígenas en el espacio público nacional" (Smith, 2010: 54). Transformación social que provocará la creación de textos escolares multiculturales, más incluyentes y pluralistas que atenuarán la marginalidad indígena en el plano simbólico y propondrán una nueva lectura de lo mestizo. Continuar la construcción de los currículums con fundamentos biológico-raciales —en los cuales se asociaba explícitamente lo "indígena" y la mezcla racial a lo inferior y los rasgos europeos a lo superior— ha dado lugar, para usar la expresión de Lotman (1968: 281), a "no textos"; es decir, textos imposibles de ser producidos, ya que el entramado actual de la cultura ni los permite ni los tolera.

¿Qué transformaciones paradigmáticas sirven de sustento al entramado del texto multicultural? Es posible apreciar la selección de nuevos paradigmas que superan al discurso con rasgos decimonónicos que desdeñaban al mestizo y al indígena. Los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales producidos a fines de la primera década del siglo XXI (Méndez *et al*, 2009) incorporarán como fuentes a lo que denominan la nueva historiografía y textos antropológicos críticos, centrales en el debate identitario actual, tales como los escritos de Montecino (2001).

Estos nuevos libros interpelan al estudiante proponiendo la construcción de una nueva identidad: *la latinoamericana*; una de las características del currículum y del relato escolar es la simplificación de los conocimientos producidos en el contexto de la investigación. Esta característica se manifiesta en la exposición del tema de la identidad latinoamericana, puesto que una revisión de lo que acontece en el contexto investigativo nos demuestra la coexistencia de diversas interpretaciones y lecturas de la identidad latinoamericana. Existen

> al menos cuatro o quizás cinco, corrientes o tendencias con respecto a la identidad latinoamericana: hispanismo, indigenismo, mestizaje, dividido a su vez en versiones meramente culturalistas y versiones religiosas, y por último la corriente que acentúa la desintegración y la búsqueda de identidad (Larraín, 2001: 53).

De este complejo entramado, producido en el contexto de la investigación, el texto escolar comentado selecciona tres: la hispanista (pero sin denominarla exactamente así), la que recalca el mestizaje —la cual solamente es descrita y no recibe una denominación específica— y, por último, el indigenismo, la única corriente nominada. Aunque en una versión reducida, esta polifonía permite al estudiante conocer distintas visiones de este tema.

Un breve texto de 14 líneas, incluido en un manual bajo la rúbrica "Una nación mestiza", desarrolla algunas ideas en torno a "lo mestizo": "el lenguaje chileno está cargado de palabras y significados de origen indígena, siendo esta una clave para comprender no solo nuestra identidad nacional, sino que la realidad de todo el continente americano" (Méndez *et al.*, 2012: 67). Luego se mencionan algunos vocablos de origen mapudungun y quechua, que son parte del vocabulario nacional actual. A continuación, se indica que "de los mapuches heredamos el esmero por el aseo" y un sinnúmero de platos típicos actuales que se consumen y otros platos que "mezclan elementos traídos por los conquistadores", los cuales son detallados. Curiosamente, a pesar de la superación de los paradigmas de raigambre decimonónica, el texto principal reduce el mestizaje a una breve enumeración de términos que han aportado al español de

Chile los pueblos originarios y a destacar que la cocina nacional tiene rasgos tanto hispanos como "elementos indígenas", un contenido muy alejado del ambicioso título "Una nación mestiza".

Esta visión profundamente reduccionista del mestizaje omite la presencia en la cultura nacional de creencias, costumbres y formas de interpretar la realidad que tienen su origen en las culturas originarias; un texto antropológico de Montecino (2001), agregado como "documento" en el texto comentado, remite a una visión más profunda del fenómeno. Allí se destaca la amalgama de "sangres y símbolos" y se presentan diversas denominaciones para el territorio: América, Nuevo Mundo, Hispanoamérica, Latinoamérica, Indoamérica. "Tal vez, la acuñación del término Mestizoamérica propuesto por Aguirre Beltrán, sea el que con mayor precisión enuncie el rasgo cultural más sobresaliente de nuestro continente" (Montecino, 2001: 47). A pesar de lo breve del texto antropológico, éste entrega una perspectiva que contribuye a la multiacentuación del fenómeno y sirve como un mensaje alternativo al texto principal, que parece reducir el mestizaje a unos pocos elementos lingüísticos y culinarios. No podemos perder de vista que los textos proponen significados, interpretaciones, presentan ciertos temas y tópicos, pero esos contenidos serán decodificados en el aula; dependerá de la actividad del docente y de los estudiantes profundizar lo manifestado en textos tan sintéticos; por ejemplo, en parte alguna se manifiesta en el texto citado que Aguirre Beltrán es un intelectual mexicano. Cómo se relaboren esos libros será decisivo, pues un texto es "decodificado y esa decodificación puede reelaborar, recrear, abolir y superar los mensajes oficiales, proponiendo mensajes y lecturas alternativas" (Ajagan y Muñoz, 2017: 8).

El mestizaje: ¿un encuentro no violento?

¿Cómo surge el mestizaje? ¿Qué explicación se propone en los textos actuales a este hecho histórico? Bajo el título "Los 'grupos mezclados'", el texto escolar que comentamos manifiesta: "la población colonial chilena estuvo marcada principalmente por la presencia

mestiza, pues las mujeres que llegaron a América fueron muy pocas, lo que, sumado al contacto de españoles con las indígenas, favoreció el mestizaje" (Méndez *et al.*, 2009: 56). El ya citado historiador Villalobos es presentado como autoridad y como fuente de este relato. Lo que se omite y se ha eliminado totalmente en el relato escolar es que el "contacto de españoles con las indígenas" fue un contacto violento. El mismo historiador señala:

> La absoluta irresponsabilidad que amparaba a estas uniones [entre europeos e indígenas] y la desaprensión de una sociedad aún no bien constituida, produjeron un abuso sin freno, que rápidamente pudo apreciarse en el gran número de niñitos mestizos que pululaban en todas partes. Quizás no hubo un solo hombre que no dejase varios hijos mestizos y se da el caso del esforzado capitán Francisco de Aguirre que dejó cincuenta (Villalobos, 2011: 83).

Esta precisión hecha por el historiador no es incluida en la descripción del mestizaje en el contexto escolar y se selecciona tan sólo su comentario sobre el escaso número de mujeres blancas que acompañaba a los conquistadores. Por su parte, Larraín —al referirse desde un punto de vista sociológico al contacto entre españoles y mujeres indígenas— argumenta:

> Tales uniones nunca fueron entre iguales, ni pudo la mujer indígena hacer valer ningún derecho. Los conquistadores, aunque no hubieran violado o abandonado permanentemente a la mujer indígena, entraban en estas relaciones como un derecho a la conquista, despreciando a su pareja, imponiendo su superioridad, aplicando, si era necesario, la violencia (2001: 229).

Esta asimetría en el contacto entre europeos y mujeres indígenas, descrita en el contexto de la investigación, es una de las omisiones en el relato escolar actual sobre el mestizaje y sus orígenes.

¿Qué otras voces alternativas pudieron haber sido citadas e incorporadas al discurso sobre el mestizaje? Se descarta en la descripción y análisis del mestizaje la perspectiva de intelectuales de los

pueblos originarios y se excluye una lectura crítica de mestizas desde la perspectiva de género. Perspectiva de género y étnica que ha sido desarrollada por antropólogas mapuche y mestizas que han rescatado la tradición oral y estudiado los procesos de ocupación militar, exterminio, fragmentación y mestización de los mapuche tanto en Argentina como en Chile (Bidaseca y Vazquez, 2011). Para ellas el contacto entre mujeres indígenas y españoles, y posteriormente chilenos y argentinos, fue el de fuerzas de ocupación sobre las mujeres de pueblos militarmente aplastados (Millán, 2011; Zapata, 2011). No resulta extraño que estas voces sean silenciadas, puesto que se trata de intelectuales situadas, por ahora al menos, en los márgenes del campo académico y representan a sectores subalternos de la sociedad que bregan por su reconocimiento.[7]

El esquivo concepto de raza y el sincretismo

El concepto de raza frente al de etnia es un breve texto de un manual actual que resulta especialmente interesante para nuestra indagación. La voz en el texto indica que el término raza "se ha cuestionado en el último tiempo". El texto rechaza la idea de que existan grupos humanos con características biológicas que los conviertan en superiores desde el punto de vista "intelectual y cultural" y agrega: "en distintos períodos de la historia se ha creído que existen razas superiores que otras". "Por esta razón", concluye el enunciado,

7 La actual exclusión de las voces de intelectuales mapuche y mestizas, que presentan una visión de género del violento mestizaje, no debe ser vista —desde la perspectiva semiótica que nos orienta (Hodge y Kress, 1988; Lotman, 1990)— como un hecho estático e inmodificable. No debemos perder de vista que, si bien los textos escolares han contribuido a la construcción de la sociedad, a su vez la sociedad, con el accionar de agentes concretos, participa activamente en la construcción de los textos en una relación dialéctica y dinámica. La sociedad chilena experimenta en la actualidad un profundo cuestionamiento de la ideología conservadora dominante: eurocéntrica, clasista, misógina y con claros rasgos de racismo; esos cuestionamientos son la expresión del enfrentamiento ideológico existente en la sociedad entre clases sociales, grupos económicos, partidos políticos, movimientos sociales, grupos étnicos y géneros. En la medida en que estas intelectuales mestizas logren con su lucha contrahegemónica participar en la creación de significados válidos y legítimos las exclusiones descritas cesarán y nuevos relatos serán incluidos en los textos escolares. La noción de hegemonía es fundamentalmente relacional, no excluye la existencia de prácticas culturales contrahegemónicas; por el contrario, implica lucha, negociaciones, contradicciones y resistencia (Williams, 1989).

> la historiografía actual propone utilizar el término *etnia* para referirse a una comunidad humana, la que está definida por diferentes características como raciales, culturales, lingüísticas, entre otras o bien, usar un término más neutral, como es el de tipo físico cuando se haga alusión exclusivamente a características biológicas (Méndez *et al.*, 2012: 67).

¿Quiénes han cuestionado el uso de raza? ¿En qué contexto? ¿Quiénes han creído en la superioridad racial sobre otros pueblos? Los agentes de aquellas acciones han sido omitidos. ¿A qué periodo histórico concreto corresponde la expresión "el último tiempo"? La ambigüedad del texto es notable; en rigor, el discurso de la superioridad cultural e intelectual asociada a atributos biológicos ha sido cuestionado en el campo científico desde los años treinta del siglo pasado y, finalizada la Segunda Guerra Mundial, la comunidad científica internacional concordó en torno a su calidad de pseudociencia. Quizá "el último tiempo" se refiera al contexto nacional, puesto que durante la dictadura cívico-militar el concepto de raza estructuró los planes de estudio en la enseñanza de historia.

El discurso en torno al mestizaje es diseñado en los manuales actuales en forma de mosaico; por un lado, se presenta el tema del sincretismo como un aporte del mestizaje; por otro, la superación del concepto de raza; en otros apartados hay alusiones a la identidad nacional y nuevos apartados desarrollan algunas ideas sobre la identidad latinoamericana. Se puede constatar el intento de construir un texto polifónico que abra espacios a diversas voces y proporcione al estudiante distintas perspectivas sobre estos temas; sin embargo, absolutamente nada se desprende de estos variados textos que pueda despertar en el estudiantado un sentimiento de identificación con lo mestizo o con la cultura mestiza.

Al describir los procesos de fusión cultural, el sincretismo, se habla en los textos actuales en forma general de la existencia de un "sustrato indígena" que subyace a los elementos culturales impuestos por los conquistadores o se mencionan fiestas religiosas (las procesiones), tales como la de Cuasimodo, el Cristo de Mayo, la Tirana, la Virgen de Andacollo y la del Corpus Christi, fiestas que fusionan elementos de la religiosidad indígena con elementos cris-

tianos (Méndez *et al.*, 2009: 63). Estas alusiones a la religiosidad popular interpelan a los estudiantes que se relacionan directamente con estas fiestas. La pregunta es ¿qué cercanía experimentan los y las estudiantes de sectores urbanos, de capas medias y altas que no tienen contacto directo con aquellas fiestas, con la cultura popular de sustrato indígena? ¿Qué posibilidades de construir una genuina identidad mestiza ofrecen estos relatos de la historia?

Síntesis y reflexiones finales

Podemos volver ahora la mirada a las preguntas que orientaron nuestra indagación. ¿Qué visiones del mestizaje han propuesto los textos escolares nacionales? ¿Qué relatos han sido los seleccionados? Es posible constatar que, durante un periodo que se ha extendido en la práctica desde 1845 hasta 2005, ha predominado una visión demonizada del mestizo; visión con sus raíces en una lectura esencialista de la identidad. El mestizo ha sido visto como portador de una esencia inmodificable, producto de su herencia biológica indígena, caracterizada por lastres y carencias: un ser alcoholizado, pendenciero, vagabundo, flojo. Los relatos escolares han privilegiado voces eurocéntricas y racistas, y han omitido las escasas voces que valoraban lo positivo del mestizaje, como es el caso comentado de Amunátegui. Los complejos procesos históricos que contribuyeron a la existencia de grandes masas de mestizos vagabundos en los campos chilenos son omitidos, en el relato escolar, durante este extenso periodo.

Una visión clasista y dicotómica de la historia, en la cual todos los defectos son atribuidos a la clase baja (los mestizos) y todas las virtudes a la clase alta (la clase blanca dominante) impregnará al relato de la historia escolar hasta el momento en el cual surgen los intentos, durante los años noventa, de crear una nueva institucionalidad multicultural.

Un silencio, sin embargo, se extenderá desde los primeros textos hasta los actuales: la violencia y las asimétricas relaciones de poder tras del proceso de mestizaje serán silenciadas, omitidas. El mesti-

zaje tiende a ser descrito como *el encuentro* entre diversas etnias, poniendo así en sordina la profunda desigualdad que caracterizó las relaciones de poder entre invasores y conquistados. También son excluidas de los relatos escolares las voces de intelectuales mapuche y mestizas —voces que representan la visión de las etnias conquistadas y también una lectura desde la perspectiva de género— que distan notablemente de la versión del *encuentro* entre etnias que habría culminado casi pacífica y naturalmente en la formación de la nación chilena.

¿Qué transformaciones y qué cortes discursivos podemos apreciar sobre el mestizaje y la construcción identitaria? En los textos escolares creados posdictadura podemos escuchar nuevas voces y precisar el surgimiento de nuevos acentos, tales como la propuesta de una "identidad nacional mestiza", la pertenencia de los chilenos a una "identidad latinoamericana" y el "aporte del sincretismo" a la identidad nacional; elementos identitarios que implican una ruptura con los relatos escolares anteriores. El fin de la dictadura puede ser interpretado —para usar el término de Le Roy Ladurie, en Burke (1992: 125)— como un "catalizador" que permitió estas nuevas lecturas de la identidad nacional. Cuáles sean las concepciones que se impongan sobre un determinado fenómeno social en un momento histórico dado será, en primer lugar, una cuestión de poder simbólico, del poder de definición de un problema y de la conquista del privilegio de formular esas definiciones. Estas nuevas voces —estas nuevas interpretaciones de la identidad nacional chilena y del mestizaje— pueden ser interpretadas como una expresión de la lucha por el poder simbólico, por la hegemonía.

A pesar de estos intentos de ruptura con los mensajes eurocéntricos, racistas y clasistas del pasado, es posible constatar que prevalece en el plano de las mentalidades y del sentido común dominante en la sociedad chilena la visión negativa del mestizo y del mestizaje. La mirada de la historia de larga duración nos ha enseñado que lo característico de las mentalidades es su capacidad de perdurar durante extensos periodos a pesar del surgimiento de nuevas ideologías (Vovelle, 1982; Lotman, 1990).

La tradición selectiva en el plano de la construcción de la historia como asignatura se ha manifestado en la persistente descalificación de los pueblos originarios de Chile y en la desvalorización durante más de un siglo del mestizo en el relato histórico escolar; nada que pudiese despertar orgullo en la población chilena por las raíces mestizas surge de los relatos escolares seleccionados por los productores de textos; procesos de selección de contenidos que están vinculados con el ejercicio del poder sobre el campo curricular y que han contribuido decisivamente a rechazar nuestra pertenencia a la América mestiza, a una periferia de la cual nos negamos a formar parte.

Referencias

Ajagan-Lester, Luis (1999), "Text och etnicitet: en diskussion om etnisk självförståelse", en Carl Anders Säftström y Leif Östman (comps.), *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik,* Lund, Studentlitteratur, pp. 121-134.

Ajagan, Luis y Carlos Muñoz (2018), "Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural", *Revista Brasileira de Educação,* vol. 23, pp. 1-19, <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230070>, consultado el 11 de octubre, 2019.

Ajagan, Luis y Omar Turra-Díaz (2009), "El texto escolar: hacia una didáctica crítica", *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* vol. 8, núm. 16, pp. 87-100.

Amunátegui, Domingo (1943), *Formación de la nacionalidad chilena,* Santiago de Chile, Universidad de Chile.

Anderson, Benedict (2006), *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo,* México, FCE.

Bidaseca, Karina y Vanesa Vazquez (comps.) (2011), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina,* Buenos Aires, Godot.

Burke, Peter (1992), *Annales skolan. En introduktion,* Gotemburgo, Daidalos.

Canales-Tapia, Pedro, Matías Fernández-Alister y Ana Rubio-Poblete (2018), "Textos escolares de Historia: la reproducción del racismo contra

los pueblos indígenas en Chile", *Revista Austral de Ciencias Sociales,* núm. 34, pp. 153-167.

Encina, Francisco (1983), *Historia de Chile*, Santiago de Chile, Ercilla.

Englund, Boel y Per Ledin (comps.) (2003), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, Lund, Studentlitteratur.

Eyzaguirre, Jaime (1973), *Fisonomía histórica de Chile,* Santiago de Chile, Universitaria.

Foucault, Michel (1969), *L'archéologie du savoir*, París, Gallimard.

Garrido, Carlos (2007), *Las visiones nacionalistas y racistas en los textos escolares de Historia de 7.° y 8.° Básico en Chile (1981-1994),* Santiago de Chile, Magisterio.

Hobsbawm, Eric J. (2013), *Naciones y nacionalismo desde 1780,* Barcelona, Crítica.

Hodge, Robert y Gunther Kress (1988), *Social semiotic,* Oxford, Polity Press.

Kress, Gunther (2010), *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication,* Londres/Nueva York, Routledge.

Larraín, Jorge (2001), *Identidad chilena,* Santiago de Chile, Lom.

Larraín, Jorge (1986), *The concept of ideology,* Londres, Hutchinson University Library.

Lotman, Yuri (1990), *Universe of the mind. A semiotic theory of culture,* Londres/Nueva York, Tauris.

Lotman, Yuri (1968), "Teser till problemet Konstens plats bland de modellbildande systemen", en Kurt Aspelin y Bengt Lundberg (comps.), *Form och struktur: litteraturvetenskapliga texter i urval,* Estocolmo, Pan/Norstedt, pp. 281-299.

Maldonado-Torres, Nelson (2014), "La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad", en Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (eds.), *Epistemologías del Sur (perspectivas),* Madrid, Akal, pp. 331-372.

Memmi, Albert (1973), *Portrait du colonisé (précédé du portrait du colonisateur),* París, Petit Bibliothèque Payot.

Méndez, Verónica, Carolina Santelices, Rodrigo Martínez e Isidora Puga (2012), *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Texto para el estudiante, 2.° Educación media,* Santiago de Chile, Santillana.

Méndez, Verónica, Carolina Santelices, Rodrigo Martínez e Isidora Puga (2009), *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Texto para el estudiante, 2.° Educación Media,* Santiago de Chile, Santillana.

"Las poblaciones reche-mapuche", *Memoria Chilena, s. d.,* <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100855.html>, consultado el 8 de enero, 2020 (portal sobre identidad cultural de la Biblioteca Nacional de Chile).

Merino, María Eugenia, Mauricio Pilleux, Daniel Quilaqueo y Berta San Martín (2007), "Racismo discursivo en Chile. El caso mapuche", en Teun van Dijk (comp.), *Racismo y discurso en América*, Barcelona, Gedisa, pp. 137-179.

Millán, Moira (2011), "Mujer mapuche. Explotación colonial sobre el territorio corporal", en Karina Bidaseca y Vanesa Vazquez (comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina,* Buenos Aires, Godot, pp. 127-136.

Mignolo, Walter D. (1995), *The darker side of the Renaissance. Literacy, territoriality and colonisation,* Michigan, Michigan University Press.

Montecino, Sonia (2010), *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno,* Santiago de Chile, Catalonia (7.ª ed. ampliada y revisada).

Montecino, Sonia (2001), *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno,* Santiago de Chile, Catalonia.

Mudimbe, Valentin Yves (1994), *The idea of Africa,* Bloomington/Indianapolis, Indiana University Press.

Pinto, Julio y Verónica Valdivia (2009), *¿Chilenos todos? La construcción social de la nación (1810-1840),* Santiago de Chile, Lom.

Rico, Sebastián (2009), "De lo popular a lo nacional en el Chile decimonónico: la chingana como un espacio de encuentro y diferenciación en torno a la nación", en Gabriel Cid y Alejandro San Francisco (eds.), *Nación y nacionalismo en Chile. Siglo* XIX*,* 2 vols., Santiago de Chile, Centro de Estudios Bicentenario, vol. 2, pp. 233-261.

Salazar, Gabriel (1985), *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo* XIX*,* Santiago de Chile, Sur.

Ricœur, Paul (2008), *La memoria, la historia, el olvido,* México, FCE.

Sanhueza, Alexis, Joan Pagés y Neus González-Monfort (2019), "Enseñar historia y ciencias sociales: la memoria social en tiempos de la ocupación de la Araucanía", *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores,* vol. 58, núm. 2, pp. 3-22.

Smith, Sara (2010), "Manuales escolares de *Historia y Ciencias Sociales* y subalternidad mapuche en un Chile multicultural", *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, núm. 12, pp. 53-72.

Stam, Robert y Ella Shohat (1994), "Contested histories: eurocentrism, multiculturalism and the media", en David Theo Goldberg (ed.), *Multiculturalism: a critical reader,* Oxford/Cambridge, Blackwell, pp. 96-324.

Valenzuela, Jaime (1990), "La chingana: un espacio de sociabilidad campesina", *Boletín de Historia y Geografía,* núm. 7, pp. 49-53.

Van Dijk, Teun (2005), "Discurso mediático en Chile", en *idem* (comp.), *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina,* Barcelona, Gedisa, pp. 141-155.

Villalobos, Sergio (2011), *Para una meditación de la Conquista,* Santiago de Chile, Universitaria.

Villalobos, Sergio, Julio Retamal, Fredy Soto y Adela Fuentes (1986), *Ciencias Sociales y Geografía, 7.º Año Básico,* Santiago de Chile, Zig-Zag.

Villalobos, Sergio, Ricardo Krebs, Lenka Domic y Pedro Cunill (1983), *Historia y Geografía 7.º Año Básico,* Santiago de Chile, Universitaria.

Vovelle, Michel (1982), *Idéologies et mentalités*, París, François Maspero.

Williams, Raymond (1989), "Base and superstructure in marxist cultural theory", en Rick Rylance (ed.), *Debating texts. A reader in 20th century literary theory and method,* Oxford, Open University Press, pp. 204-216.

Zapata, Laura (2011), "Cuando toco el kultrún: tras la escritura etnográfica", en Karina Bidaseca y Vanesa Vazquez (comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina,* Buenos Aires, Godot, pp. 361-378.

Zúñiga, Erika (2006), "Los indios en los relatos históricos del pasado de la nación. 160 años de textos escolares (1845-2005)", en Ana María Jiménez Saldaña (coord.), *Seminario Internacional de Textos Escolares,* Santiago de Chile, Ministerio de Educación, pp. 178-183.



INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA

7. LA HISTORIA COMO CAMPO DISCIPLINAR EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR: PRESENCIAS Y AUSENCIAS EN SU ENSEÑANZA EN EL AULA

Mario Valdés-Vera

Introducción

Este capítulo, de carácter ensayístico-reflexivo, articula las reflexiones preliminares de una investigación nacida en el seno del equipo académico de la Universidad de Concepción en Chile, vinculado con la formación de profesores de Historia y Geografía. En la base de estas reflexiones se encuentran la revisión de bibliografía especializada, la observación de clases de la disciplina impartidas por profesores en la etapa final de su formación profesional y la preocupación en torno a las orientaciones y utilidad social que tiene la historia como campo disciplinar enseñado en los liceos chilenos. Intentamos discutir —en el marco de la enseñanza de la historia en el mundo escolar secundario— la vieja pregunta presentada hace ya muchos años por Marc Bloch sobre *para qué sirve la historia*, cuestión que en el presente adquiere gran relevancia, dada la convulsión social que ha vivido Chile y algunos países de América Latina. La historia se ha volcado a las calles y ha sido el principal sostén de las demandas del movimiento social desencadenado en Chile desde octubre de 2019, por lo que la interrogante por la función y usos de la historia como disciplina escolar, y su peso específico en la formación del pensamiento y cultura de las futuras generaciones, comienza a tomar un sentido primordial para la formación de la conciencia histórica de los ciudadanos del posneoliberalismo.

La enseñanza de la historia: apuntes sobre un campo de estudio

Desde hace tiempo la producción científica referida al conocimiento de la historia escolar se ha centrado fundamentalmente en destacar la importancia de su enseñanza y delimitar dicho campo como objeto de estudio. Esta tarea ha tenido un largo camino que comenzó en la década de los setenta en Inglaterra, en el marco de la indagación sobre las prácticas de enseñanza del profesorado (Plá, 2012).

Uno de los debates muy presentes y sobre el que se ha escrito abundante material tiene que ver con la importancia de la historia y su enseñanza en cuanto a la creación y fortalecimiento de la identidad nacional. Desde ahí se han abordado temas ideológicos y políticos de la historia y su enseñanza y su funcionalidad para los objetivos de los currículums nacionales; así, se ha constatado que la historia como disciplina escolar ha cumplido un rol fundamental en la construcción de adscripciones patrióticas e identidades nacionales, lo que ha sido conceptualizado a partir de objetivos de corte *romántico* para la enseñanza de la historia (Carretero, 2007). El tema se ha instalado como una de las tensiones importantes de dicha enseñanza, pues el actual panorama mundial —caracterizado por la interacción de diversos grupos nacionales y una tendencia cada vez más clara a una ciudadanía global— exige a la asignatura de Historia una mirada crítica a los nacionalismos y a las tradicionales ideas decimonónicas de Estado y nación. Estas categorías centrales de la enseñanza de la historia han estado muy vinculadas con la difusión de valores nacionales y patriotas, para lo cual esta asignatura ha sido muy funcional a través de su trayectoria como contenido que enseñar en la escuela contemporánea. En general, podemos decir que la configuración sociocultural del campo de la Historia como asignatura escolar, en tanto constructora de identidades nacionales y también de clase, género y territoriales ha sido posible en el marco de una transmisión ideológica constituida por lo que Cuesta (1997) ha denominado el *código disciplinar de la historia*. Para este autor español, las asignaturas escolares en su conjunto deben entenderse como una construcción social, por lo cual el *código disciplinar de la*

historia se constituye en "una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza" (1997: 20). El uso y aplicación de esta categoría analítica, que permite explicar los usos públicos de la disciplina, ha sido difundido para el contexto español; no obstante, es de especial utilidad para explicar el derrotero de su enseñanza en América Latina y Chile, en tanto da cuenta de un espacio de tensión por su carácter exclusor y nacionalista, entre otros temas controversiales, tal como lo señala el trabajo de Omar Turra-Díaz en el segundo capítulo de este libro.

Desde otro punto de vista, un campo muy importante en relación con el estudio del valor y orientación del contenido de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar y que ha venido a problematizar su presencia en el currículum, es la denominada Historia Reciente. Esta corriente historiográfica contemporánea ha sido especialmente difundida en sociedades que han experimentado traumas profundos ocasionados por las violaciones a los derechos humanos perpetradas por dictaduras militares instaladas en el cono sur de América. Tal es el caso de países como Argentina (De Amézola, 2008; González, 2014) y Chile (Toledo y Gazmuri, 2009; Rubio, 2013), donde se ha hecho un esfuerzo por examinar el sentido y orientación que le asignan los currículums y los profesores de la disciplina al tratamiento de las experiencias traumáticas que afectan a estas sociedades y su historia reciente. Dichas temáticas se han instalado en Chile desde la reforma curricular de los años noventa y su presencia en el currículum de la asignatura generó resistencia de los sectores conservadores, principalmente de la derecha chilena, que cuestionaron la enseñanza de los temas de la historia reciente relacionados principalmente con crímenes de lesa humanidad cometidos por agentes del Estado durante el gobierno de Augusto Pinochet (Reyes, 2002).

Más tarde se incorporaron algunas temáticas que se instalaron con mucha fuerza e influencia en el campo de la enseñanza de esta disciplina. A este respecto consideramos muy relevantes —tanto en

América Latina como en Europa— los estudios relacionados con la didáctica de la historia operada en la escuela, que ha sido investigada, por una parte, respecto de la incorporación y la actualización de materiales didácticos, su relación con el currículum y el uso del texto escolar; y por otra y en un sentido más profundo, se ha intencionado una renovación didáctica vinculada con perspectivas críticas de esta disciplina pedagógica. Esto último a partir de los trabajos que han propuesto la construcción de una *didáctica crítica* de la historia y las ciencias sociales (De Camilloni, 1995; Rodríguez, 1997). Esta llamada didáctica crítica se fundamenta en la transformación social y emancipación humana como foco central de la enseñanza de estas disciplinas del conocimiento. Desde ahí se orienta a los profesores a privilegiar los problemas reales que constituirán el centro de su enseñanza, a saber, las tensiones causadas por el modo de producción capitalista en su versión neoliberal, en particular los efectos negativos causados sobre el territorio, el clima, el medio ambiente y las relaciones sociales e históricas en su conjunto. Lo anterior recoge un pensamiento de larga tradición en las ciencias sociales como son las teorías críticas que —como una forma de reaccionar ante el reinado del positivismo y del marxismo clásico— intentan construir una episteme emancipadora desde la dialogicidad y el encuentro de culturas e intereses distintos (Habermas, 1987; Freire, 2002). La existencia de estas teorías ha dado lugar a las pedagogías críticas y por cierto a una expresión más concreta de su ejercicio, como es el caso de la didáctica crítica, particularmente de la historia y las ciencias sociales. Sin embargo, las propuestas vinculadas con esta concepción han tenido un muy escaso o nulo desarrollo entre investigadores chilenos.[1] En este sentido las investigaciones referidas a la formación en didáctica en las universidades que preparan docentes de historia tienen una orientación más bien hacia la didáctica tradicional (Val-

1 Los temas más estudiados por la didáctica de la historia en Chile tienen que ver con aspectos de diagnóstico de problemas relacionados y su solución. Le siguen temas relativos al currículum, en particular los textos escolares y la formación de profesores. Por otro lado, los temas menos abordados por la producción de conocimiento en esta área tienen que ver con el género, la interculturalidad, las nuevas tecnologías y con la propuesta de modelos didácticos en el área (Barriga, Molina y Salazar, 2014).

dés-Vera, 2017). En franca funcionalidad con las recomendaciones didácticas emanadas desde el currículum prescrito, estas investigaciones se orientan más bien a problematizar la didáctica que enfatiza una gran cantidad de contenidos y su organización por distintos ciclos de enseñanza (Mineduc, 2015), lo que limita la posibilidad de los profesores de generar espacios de reflexión epistémica o problematizar el sentido y alcance de las disciplinas por enseñar.

Desde otro ángulo, un tema muy presente en el campo de estudio de la enseñanza de la historia es el referido al cultivo y aprendizaje de habilidades complejas o competencias propiciadas por la naturaleza de la asignatura. Se ha evidenciado lo anterior en los marcos del constructivismo educacional muy influyente en las reformas curriculares de los años noventa en América Latina y en ajustes posteriores. En este sentido, se ha constatado la importancia de la enseñanza de la historia en relación con el cultivo del pensamiento crítico, de la capacidad de análisis y comprensión de la multicausalidad (Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Carretero y Castorina, 2010). En estas líneas de investigación han tenido un importante desarrollo los estudios referidos a las categorías de pensamiento histórico y el manejo de la temporalidad y su aporte al desarrollo cognitivo de los estudiantes (Pagés, 2002), todas ellas habilidades que exceden propiamente la asignatura, pero que sin embargo encuentran en su interior un escenario propicio para su aprendizaje y desarrollo (Vásquez, 2016). En este marco se ha problematizado particularmente la enseñanza del tiempo histórico, en el entendido de que es una categoría central de este campo disciplinar y cuyo abordaje pedagógico y didáctico puede ser considerado desde la perspectiva propiamente disciplinar y, claramente, desde el ámbito cognitivo (Santisteban, 2017). Lo anterior se concreta en el abordaje de nociones o categorías claves para la historia y su enseñanza como cambio y continuidad, revolución, crisis social, transición y reforma, relativas a la comprensión de la temporalidad de los procesos sociales.

Si bien es cierto los temas mencionados y que han sido abordados por el campo de producción científica referida a la enseñanza de la historia entregan algunas conclusiones básicas que problematizan dicha enseñanza y las distintas áreas que comprende, existe,

a nuestro modo de ver, un telón de fondo que es importante mencionar aquí y que ha sido establecido por los estudios referidos a la formación de profesores de esta especialidad. Es así, de acuerdo con los hallazgos disponibles, que existe una incontrarrestable hegemonía del contenido —entendido como la transmisión de información disciplinar— en el ejercicio profesional del profesorado en Historia, donde prima la orientación academicista experimentada en la etapa formativa universitaria de estos profesores especialistas (Valdés-Vera y Turra-Díaz, 2017). Lo anterior ha redundado en que sea el contenido disciplinar el que entrega los fundamentos de la identidad profesional al ejercicio de estos docentes (Muñoz, 2006). Esta formación en la disciplina histórica entregada por las distintas facultades, escuelas y departamentos universitarios, que se transforma en la principal herramienta en la labor pedagógica de los docentes de esta especialidad, ha sido caracterizada con una orientación más bien positivista, que privilegia particularmente el dato y la capacidad de memorización de los futuros profesores más que una problematización y reflexión sobre el rol que cumpliría el contenido de la disciplina histórica en el mundo escolar (Osandón, 2006; Arrepol, 2019). Lo anterior habla de un divorcio de importancia, dentro de la formación de profesores de Historia, entre los aspectos de la formación disciplinar vinculados propiamente con la historia e historiografía y, por otro lado, la formación pedagógica asociada a su enseñanza; ambos campos suelen entenderse, la más de las veces, como compartimentos paralelos y escasamente integrados (Plá, 2012).

En este panorama, sin embargo, quedan algunos aspectos que no se han considerado en el análisis de la enseñanza de la historia y que posiblemente se constituyan en un futuro cercano en la ampliación de este campo investigativo. Creemos, a saber, que no se han examinado con detenimiento los aspectos disciplinares específicos presentes en el currículum de la asignatura y la orientación del contenido que los docentes de esta disciplina entregan en sus clases. No sabemos, por lo menos en Chile, qué aspectos disciplinares, éticos, epistémicos son más valorados e importantes para quienes se enfrentan a la diaria tarea de enseñar la asignatura en los liceos y escuelas del país, tal como lo señala Henríquez, “cuestiones como la

enseñanza y el aprendizaje de la dimensión ética de la historia y la toma de perspectiva resultan claves para comenzar a discutir sobre temas como ciudadanía y el rol que tiene la historia en su desarrollo" (2014: 104).

La historia como campo disciplinar y asignatura escolar

Es sabida la importancia de la Historia en el conjunto de ciencias humanas que intentan explicar el devenir de las sociedades. Desde la temprana escritura de Heródoto y Tucídides (siglo V a. C.) se ha vuelto vital para los pueblos y comunidades humanas narrar las *cosas* del pasado para que las nuevas generaciones conozcan los grandes eventos y personajes constructores del presente con sus luces y sus sombras. Toma forma así una práctica consustancial a las sociedades, cual es registrar su pasado a través del uso de fuentes y testimonios de diversa naturaleza, sobre todo, en un primer momento, a través del estudio de documentos escritos y del registro de testimonios directos de los hechos. De acuerdo con lo señalado, las corrientes del conocimiento histórico, es decir los modos de construir y presentar los discursos sobre el pasado, han recorrido varios derroteros, todos los cuales han contribuido a ensanchar las avenidas de la disciplina desde el nacimiento de la historia científica hasta hoy. En pleno auge del positivismo europeo nace la escuela histórica alemana, que aporta una concepción científica de la historia en el sentido de que cumpliera con ciertos protocolos investigativos a fin de dar un salto sobre los meros relatos de acontecimientos importantes. Se privilegiaba, así, la fuente escrita y de carácter oficial, pues de otro modo no había historia verdadera.

De esta manera se configuraba una historia cuya función y objetivo central era crear y fortalecer las identidades nacionales, fomentando una conciencia de origen común, un relato fundacional, como lo señala el historiador mexicano Enrique Florescano refiriéndose a la historia:

> Al dar cuenta de épocas aciagas o de los años de gloria o al rememorar los esfuerzos realizados por la comunidad para defender el territorio y hacerlo suyo, crea lazos de solidaridad y una relación íntima entre los miembros del grupo, el espacio habitado y el proyecto de convivir unidos (2013: 25).

Surge así, de la mano del historicismo alemán y del positivismo, la historia que se difundirá en muchos países de Latinoamérica y Europa y cuya influencia, en tanto herramienta ideológica que provee fundamentos identitarios, se mantiene incólume hasta la actualidad.

Huelga señalar que los caminos que la Historia como disciplina del conocimiento ha tomado, en particular en el siglo xx, han sido muy variados. Los modelos y paradigmas historiográficos han tenido tiempo de hegemonía y decadencia, con relaciones de cambio, continuidad y tensiones dentro de ellos. Comentaremos brevemente, por el impacto que han tenido en la historiografía chilena, dos de las escuelas más importantes. En primer lugar, la Escuela de los Annales, de los historiadores franceses de los años treinta del siglo pasado, Lucien Febvre y Marc Bloch, quienes inauguran esta corriente historiográfica que se instala de manera muy crítica frente al historicismo alemán y, sobre todo, frente al positivismo tan en boga por entonces. Con Annales se abre la posibilidad de hacer historia ya no sólo de los hechos de carácter político o institucional, sino que se abordan los temas de la historia económica y social, de las mentalidades y de la cultura, al centrarse el trabajo del historiador en los procesos y problemas históricos y no sólo en la constatación y narración de hechos. Es decir, se abren temáticas investigativas y fuentes para historiar muchos procesos y franjas de la existencia humana que estaban invisibilizadas, hasta ese entonces, para la historia científica. Se produce asimismo una reflexión muy notable en relación con las categorías propias del conocimiento histórico, al inaugurarse en el repertorio conceptual de la disciplina histórica categorías como estructura, coyuntura y acontecimiento, todas nociones claves para entender y acercarse a la comprensión más profunda y completa de los procesos sociales. El legado de la escuela historiográfica francesa de los Annales, en sus distintas etapas, tuvo un gran impacto en

Chile y significó un avance para la disciplina de la Historia, cuyos efectos son visibles hasta hoy.[2]

Avanzado ya el siglo XX surge, en el marco del paradigma marxista, la corriente del materialismo histórico, al poner de relieve la influencia e importancia de los procesos económicos y la conformación de la base material de sociedad. De acuerdo con esta escuela, es vital para el estudio de la historia conocer la estructura económica, los modos de producción, el trabajo y los conflictos entre las clases sociales. Este nivel material de la conformación social tiene, para esta escuela historiográfica, gran influencia en la producción de las llamadas superestructuras ideológicas y simbólicas tales como la cultura, el derecho y las artes. La forma de ver e investigar la historia bajo este modelo tiene un gran desarrollo en los días posteriores a la Segunda Guerra Mundial, con estudios relativos a la economía, particularmente al imperialismo y la influencia de Estados Unidos en el mundo de ese entonces. En Chile su expresión más notoria es la corriente de historiografía marxista, donde destacan los trabajos de historiadores como Hernán Ramírez Necochea, Luis Vitale y Marcello Segall, entre otros. Los temas abordados por estos historiadores radican básicamente en las relaciones de la economía chilena con el imperialismo inglés y norteamericano y los mercados internacionales, la condición de la clase obrera, el nacimiento y consolidación de los partidos de la izquierda chilena, principalmente el Comunista y el Socialista. Es claro que los profesores e historiadores que formaban parte de esta corriente —que concebía la práctica e investigación académica muy vinculadas con su acción política, pues muchos de ellos eran integrantes de partidos de la izquierda chilena— fueron impactados por la tragedia del golpe de Estado de 1973, lo que generó una diáspora importante y, en los casos más graves, la muerte y el exilio de algunos de sus cultivadores.

Posteriormente existió una generación de historiadores chilenos provenientes, en su juventud, de la escuela marxista y que bajo el

2 La Escuela de los Annales, nacida de la publicación en Francia en 1929 de la revista *Annales de Historia Económica y Social* logró, junto a la producción de la historiografía marxista, gran influencia en muchos historiadores chilenos como Álvaro Jara, Mario Góngora o Rolando Mellafe (De Mussy, 2007).

influjo de la historiografía social inglesa fundaron en Londres, su lugar de exilio, la llamada *nueva historia social chilena*. Esta comunidad de historiadores experimentó la crisis teórica del marxismo en la producción de conocimiento, que tuvo como telón de fondo la instalación neoliberal y la oleada conservadora de la década de los ochenta. Debido a ello, intentaron superar las categorías propias del llamado marxismo clásico de la anterior generación, como una forma de dar respuesta a los desafíos políticos e historiográficos de ese momento. Uno de sus fundadores y principales exponentes, Gabriel Salazar (Premio Nacional de Historia en Chile en 2006), a través de su trabajo investigativo, ha intentado destacar a los grupos y sujetos que se mueven "dentro" de la historia: sujetos sociales que actúan e intervienen en ella generando dinámicas sociales profundas y complejas, que, de acuerdo con ciertos ritmos e intensidades, le otorgan características distintivas y orientan los grandes procesos sociales en la historia. Son los sujetos de *carne y hueso* estudiados por la nueva historia social en su dimensión material y humana y en su azarosa existencia cotidiana, todo lo cual ha aportado nuevos temas, nuevas interpretaciones de la historia de Chile y, particularmente, ha ofrecido y validado nuevos métodos de construcción del conocimiento histórico-social.[3]

De este modo, la historiografía en su conjunto, como campo de conocimiento, ha registrado enormes avances en relaciones de cambio y continuidad, con los paradigmas y escuelas mencionadas entre los más influyentes del siglo XX, por lo menos en Chile. Así, temas como la historia del medio ambiente, la historia de género, la historiografía de la niñez, la nueva historia política, la historia de la marginalidad, la de la vida cotidiana y la microhistoria, han venido a extender el panorama de esta disciplina del conocimiento, lo que, además de ampliar el panorama de la historiografía, amplía la temática y las posibilidades de validación de otras fuentes que

3 "Así redefinido su sujeto, la nueva historia social procuraba rescatar el conjunto de los sectores populares más que otorgar un privilegio epistemológico al segmento más organizado, politizado o 'consciente' que tradicionalmente se identificaba con el proletariado. Esto implicó el reconocimiento de una serie de actores antes soslayados, como las mujeres, los campesinos, los indígenas, los artesanos, o los bandoleros" (Pinto, 2016: 88).

superen el documento escrito y las fuentes oficiales. Frente a esta ampliación temática hoy se legitiman, de consuno, otras formas de hacer e investigar la historia. Uno de los ejemplos más palmarios a este respecto es el uso de las fuentes orales, que ha permitido, por ejemplo, el desarrollo de la llamada historia oral. De esta forma, la oralidad, expresada en los testimonios de personas que fueron testigos directos o indirectos de los hechos investigados, se transforma en una importante manera de abordar la reconstrucción del pasado histórico, lo que ha permitido reconstruir, por ejemplo, los últimos 50 años de historia cultural, política o social del país.[4]

Ante este panorama del avance y cambios disciplinares brevemente esbozados, en la actualidad tanto historiadores como pedagogos de la especialidad defienden la importancia estratégica que tiene la asignatura de Historia en el currículum escolar. Existe consenso en su impacto en la formación de las futuras generaciones de ciudadanos y ciudadanas y su relevancia en la conformación de una conciencia crítica, al promover una convivencia democrática y participativa en la sociedad. Ante ello se viene realizando, a partir de los años noventa en adelante, en el marco de una renovación global del currículum chileno, una importante actualización de los fundamentos disciplinares y pedagógicos de este campo de conocimiento (Mineduc, 2009; 2015). Se plantea así el desarrollo de una asignatura que se constituya principalmente en una herramienta para que los y las jóvenes estudiantes puedan comprender no sólo el pasado histórico, sino también y fundamentalmente la realidad de la sociedad en que viven en relación con su propia cotidianidad, en un marco global. Ante ello, en la investigación contemporánea de la enseñanza de la historia existen algunas materias en las que se ha puesto escasa atención, por lo menos en Chile; tal es el caso del sentido y alcance que los profesores y profesoras, desde lo disciplinar, le confieren a la asignatura como materia de enseñanza en la realidad de la sala de

4 "Una historia que nace de la memoria que las personas guardan de su pasado y que se expresaba normalmente como testimonio de experiencias significativas del pasado individual y colectivo" (Garcés, 1996: 2).

clase, más allá de los roles identitarios y cognitivos tradicionalmente atribuidos a la asignatura.

Presencia de la historia en el currículum escolar chileno: enfoques y perspectivas

Con la llegada de la dictadura militar en Chile (1973-1990) se cambia el nombre de la asignatura que se encargaba de los contenidos históricos, pasando de denominarse Ciencias Sociales e Históricas a Historia, Geografía, Economía y Educación Cívica. De esta manera comienza a orientarse la identidad de este espacio formativo basada, en primer término, en una ampliación de los contenidos y, en un segundo, en la inculcación de valores cívicos y militares que vendrían a consolidar una idea monolítica y férrea de Estado y nación funcional para las ideas de represión y control ideológico de la población. La asignatura de Historia en este contexto pasa a tener protagonismo en los planes de enseñanza con objeto de que los estudiantes puedan informarse y valorar las grandes gestas militares y patrióticas de nuestro pueblo, enfatizando y poniendo de relieve a quienes habían sacrificado su vida e interés al servicio de la patria (Toledo y Gazmuri, 2009).

Así, durante muchos años el currículum de la asignatura de Historia que vivían estudiantes y profesores tenía la predominancia de temáticas referidas a la constitución del *ser nacional* como una forma de construir la identidad de "lo chileno". A este respecto ocupaban lugares de privilegio la información y los datos referidos a las gestas de nuestros "héroes patrios" y los eventos bélicos por ellos protagonizados como constitutivos de la particular identidad histórica de los chilenos. Así desfilaban, en las clases de historia del Chile militar, guerras y batallas escasamente ganadas y cuyas derrotas se transformaban en gloriosas victorias —gracias a la tan difundida valentía y valor de nuestros militares y soldados—, como el conocido

episodio de la muerte del marino Arturo Prats a bordo del barco *La Esmeralda* en el combate naval de Iquique en 1879.[5]

A partir de estas premisas, la construcción de la identidad histórica chilena y el conocimiento histórico que la sostenía, durante el periodo de la dictadura, se basaba en definir y centralizar la mayor parte de los contenidos en el concepto de *patria* vinculado con las grandes obras de personajes notables de la élite política, militar y empresarial. Con base en este constructo se explicaba gran parte del desarrollo o progreso (modernización) del país y la nación. De esta forma, en el periodo comprendido entre 1973 y 1979 el impacto de la dictadura militar en la enseñanza en general y en las asignaturas humanistas, como Historia en particular, se expresó en un férreo control sobre apoderados, estudiantes y profesores con el objeto de desterrar todo pensamiento de izquierda de la sociedad o todo lo que supusiera algún acercamiento o inclinación a lo vivido en la etapa política anterior (funcionamiento de organizaciones comunitarias, sindicales, estudiantiles) (Reyes, 2002). Como soporte académico de lo expresado se encontraba una pedagogía de corte enciclopedista y tradicional, basada en la memorización de hechos, datos y acontecimientos de escaso valor intelectual y cognitivo. Así, la construcción del currículum realizada bajo el régimen represivo, no sólo en la asignatura que nos ocupa, únicamente dio la posibilidad a profesores y profesoras de asumir una docencia basada en contenidos, datos e información que estuvieran al servicio de un currículum de carácter técnico e instrumental, con una profunda carga ideológica.[6]

5 El combate naval de Iquique pasa a la historia como una gran gesta de la marina chilena gracias a la valentía de Prats, quien aborda el buque peruano cuando el combate estaba perdido. Este gesto fue profusamente difundido y utilizado por el discurso de la historia escolar bajo la dictadura de Pinochet, al igual que muchas otras "gestas" militares. El 21 de mayo, día de la conmemoración, es feriado en Chile y las escuelas y liceos preparan aun conmemoraciones de carácter castrense a menudo con presencia de marinos y efectivos militares. Se fomenta así una adscripción cerrada a la valentía y el valor de este marino como parte integrante y símbolo de la identidad chilena. Cabe señalar que en la marinería chilena se fraguó parte importante del golpe militar de septiembre de 1973.

6 Las perspectivas técnicas del currículum, a diferencia de las teorías prácticas o del currículum crítico, enfatizan y privilegian la transmisión de información ilustrada, contenidos curriculares, desde el profesor hacia los estudiantes. Es la idea de la *educación bancaria* (Freire, 2006). Supone así que el conocimiento y los saberes de la escuela constituyen el conocimiento oficial-

Dicho lo anterior, es necesario señalar también que la instalación dictatorial en el ámbito de la lectura histórica del periodo asume un carácter refundacional, homologándose a la gesta de la independencia de 1810; de ese modo, tal hito se constituye en "demarcatorio de la fundación nacional, a la vez que la figura restauradora y organizadora de Diego Portales se convertía en un referente obligado y ubicuo de la acción gubernativa que se aspiraba a realizar" (Pinto, 2016: 54).

Posteriormente y con el advenimiento de la transición a la democracia a partir de 1990, comienza a fraguarse una importante reforma al currículum educativo de los niveles básicos y medios. Esta reforma al currículum nacional iniciada en 1995 se realiza en virtud de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que causó gran polémica al ser dictada sólo un día antes de iniciarse el gobierno encabezado por Patricio Aylwin, primer presidente elegido democráticamente tras 17 años.

Con base en esta ley educativa la reforma al currículum intentó una modificación ampliada a la forma de organizar la arquitectura curricular de la educación del país. Así, de un currículum nacional centrado en largas listas y series de contenidos e información vinculados básicamente con objetivos instrumentales de aprendizaje, se giró a un sistema denominado Marco Curricular Nacional de Objetivos y Contenidos, que a su vez se organizaba en objetivos de carácter transversal ligados a temas valóricos y actitudinales y, en otra dirección, en objetivos de carácter vertical que estaban vinculados con el logro de aprendizajes relacionados con cada asignatura. Todo lo cual se complementaba con la elaboración de programas de estudio, en donde se establecía de modo específico los contenidos y su forma de organizar el trabajo pedagógico de los profesores y estudiantes durante cada año escolar. En este sentido, la asignatura de historia asume una funcionalidad clara en relación con el potencial cognitivo que ella tiene, es decir, se pone énfasis en el aporte que pudiera hacer al pensamiento histórico al análisis de fuentes, a las distintas

---

mente validado que la institución escolar deposita en los estudiantes, soslayando la cultura de origen de éstos en pro de su proceso de iluminación e ilustración.

miradas a los procesos políticos y sociales, y en habilidades procedimentales asociadas a la asignatura, que ahora se presentan no

> como una sucesión de hechos o acontecimientos independientes de la historia universal, sino más bien muchos de ellos se entienden considerando la perspectiva global, situación que se relaciona con el entendimiento de la multicausalidad histórica, que es una habilidad central dentro del pensamiento histórico y, por tanto, un objetivo a fortalecer en la enseñanza escolar (Vásquez, 2016: 150).

En el plano de las recomendaciones para la implementación de los nuevos programas y de la reforma curricular en su conjunto, se insta a los profesores en ejercicio a modernizar y actualizar sus métodos de enseñanza e incorporar elementos didácticos renovadores. Se promueve el uso de las nuevas tecnologías en las salas de clases del país, que comienzan a aparecer con mayor frecuencia —eso sí, menor a la deseada por los técnicos curriculares— en la clase de Historia, todo lo cual vino a renovar, en cierta medida, el menú de herramientas didácticas con que contaban los profesores de la especialidad. Lo anterior se dio naturalmente en un marco de críticas muy acendradas a las formas tradicionales de enseñanza de la historia tales como la clase expositiva, el dictado a viva voz del profesor, la transcripción *in extenso* de libros en la pizarra y el abuso del texto escolar.

Así, desde las declaraciones formalizadas en el currículum, tienden a superarse las perspectivas tradicionales de la enseñanza de la historia; no obstante, se aborda una historia exenta de conflictividad en aras de la llamada reconciliación nacional en la que se disuelven los conflictos sociales y se presentan como inevitables acontecimientos históricos tan complejos como el golpe militar de 1973. De este modo los contenidos más importantes de la historia escolar que se instala en la reforma posdictadura se fundan en una idea general de los derechos humanos que oculta la mención de los hechos criminales perpetrados por el Estado de Chile. Por otro lado, dicha historia pone de relieve las bondades del proyecto económico neoliberal impulsado por la dictadura y sostiene la noción de inevita-

bilidad de la interrupción a sangre y fuego de la democracia, dada la crisis social y política experimentada en aquellos días por el país (Reyes, 2002). Con ello se instala una utilización de la disciplina histórica equidistante de cualquier conflictividad y que enfatiza los mecanismos cognitivo-constructivistas de obtención de aprendizajes de los estudiantes en desmedro de un análisis profundo de los contenidos históricos. No hay que olvidar que lo anterior se daba en un marco nacional de disputa política en la naciente democracia y en una desatada "batalla por la memoria"[7] expresada sobre todo en las asignaturas de carácter humanista y de contenido social como la de Historia. Esta batalla tenía un espacio de realización en particular en las salas de clases de escuelas y liceos, en donde hubiera un profesor dando clases de historia de Chile reciente, en un país que salía de los desgarros experimentados por una parte importante de la población, que resultó víctima de las más atroces violaciones a los derechos humanos que recuerde la historia de la nación.

Para finalizar este punto diremos que el currículum reformado de la década a la que nos hemos referido experimentó posteriormente modificaciones y ajustes, como en 2013, cuando se reordenan los contenidos de 7.º básico y 2.º medio (Mineduc, 2015). En la actualidad, ya se han puesto en vigor las nuevas bases curriculares de los años finales de la enseñanza media (Mineduc, 2019). Estos ajustes, en particular el primero, focalizaron con mayor intensidad en las habilidades de pensamiento histórico, en la valoración de la multicausalidad y en habilidades de investigación, es decir, se profundizó en la importancia de abordar aprendizajes y habilidades cognitivas a las que la asignatura puede contribuir.

Es necesario destacar que en 2010, con la entrada del gobierno del presidente Piñera —primer presidente de derecha que llega al poder en las urnas en 60 años— se intentó disminuir la cantidad de ho-

7 La historiadora María Angélica Illanes, al referirse a los años posteriores a la dictadura, señala que "desde una perspectiva historiográfica, podríamos decir que desde algún tiempo se ha desencadenado en Chile, lo que podríamos llamar la *batalla de la memoria. Batalla cultural* que sigue a la omnipotencia de la represión; una batalla necesaria, cuya dialéctica confrontacional tiene el poder de romper la parálisis traumática provocada por la acción de las armas" (2002: 12). Cursivas del original.

ras de Historia en los colegios y liceos del país, cuestión que generó una importante movilización nacional de profesores y estudiantes de Historia, tanto de Licenciatura como de Pedagogía, junto con profesores e investigadores de distintos niveles e instituciones, fruto de lo cual la medida del gobierno fue, definitivamente, revertida. Más recientemente se dio otro golpe a la presencia de la historia en el currículum escolar cuando en 2019 se sanciona la eliminación de la asignatura de Historia para los años finales de la enseñanza media, y se deja sólo la posibilidad de que los estudiantes puedan optar por ella en calidad de asignatura electiva. Lo anterior ha sido interpretado por las comunidades de profesores de Pedagogía y Licenciatura en Historia como un golpe importante a la disciplina y un deterioro a la formación histórica de los ciudadanos.

La orientación discursiva-disciplinar de la historia. Presencias y ausencias en su enseñanza en el aula

Vistos los avances que ha tenido la disciplina de Historia en sus evidentes saltos cualitativos en el seno de su constitución epistémica y presentadas las claves de la presencia de esta disciplina en el currículum escolar, se vuelve necesaria y urgente una mirada a las orientaciones o expresiones que adopta su discurso en la acción de los profesores especialistas. Esta constatación nace en la observación de clases impartidas por profesores de Historia en la etapa final de sus estudios profesionales, a la que se agrega la revisión de la escasa literatura al respecto en Chile. Este acercamiento y sistematización se realiza con la expresa intención de estimular y abrir el debate respecto de la enseñanza de la disciplina en una arista que no ha sido lo suficientemente profundizada.

Lo anterior se vuelve muy relevante —sobre todo en el marco de las reformas y ajustes que se han realizado a esta asignatura escolar—, pues a pesar de la (tímida) entrada de nuevas tendencias historiográficas y nuevos actores a los contenidos que se presentan (historia de la mujer, de los movimientos sociales, de los niños, de los problemas medioambientales, la historia reciente y los derechos

humanos) e incluso con la llegada de nuevas interpretaciones emanadas de la historia social chilena, creemos que la presentación de la clase de Historia queda reducida a una momento pedagógico con muy poco espacio para el diálogo y la construcción de saberes. Sabemos que particularmente el profesor de Historia es muy dado a la exposición oral de contenidos debido a una ya señalada cuestión de identidad profesional. Así, entonces, la clase se organiza muchas veces, a sugerencia/prescripción del Ministerio de Educación, en el esquema de inicio-desarrollo-cierre (Mineduc, 2015), que da lugar a una organización de la clase que dificulta momentos de reflexión crítica estimulada por el profesor con base en el diálogo y los contenidos que entrega la disciplina. Se tiende a priorizar la forma y el logro de objetivos instrumentales por parte de los profesores y se enfatiza el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) combinado con estrategias tradicionales de enseñanza tales como la clase expositiva, de acuerdo con lo que señala Patricio Guzmán en el presente libro, en el capítulo referido a la valoración de la clase de historia por parte de los estudiantes. Así, se ha ido perdiendo —particularmente en los espacios académicos y escolares— la preocupación y discusión por el fondo de la enseñanza de la Historia como disciplina social y su entrega de herramientas para una reflexión profunda, compleja y transformadora de la realidad. No es extraño, en este contexto, ver profesores apresurados por llegar al momento del *cierre* de la clase, lo que limita la generación de espacios de diálogo que, en no pocas ocasiones, son puestos y propiciados por los mismos estudiantes, más necesarios aún en contingencias sociales críticas como la que atraviesa actualmente Chile y América Latina.

Una cuestión importante a este respecto y que ciertamente está muy estimulada por las concepciones didácticas constructivistas que atraviesan los programas de estudio, es el uso de los materiales y herramientas puestas a disposición por las llamadas nuevas tecnologías, principalmente el uso de imágenes, presentes con abundancia en internet y ciertamente muy utilizadas en pro de una mejor y más efectiva didáctica escolar. Se suele utilizar mucho en las clases de la asignatura de Historia las diapositivas en formato Power Point, que son exhibidas profusamente como una vía para captar la atención

de los estudiantes. Es muy sintomático que la clase adopte un rumbo vertical, tradicional y centrado en la oralidad del profesor, a pesar de la utilización de una nueva herramienta tecnológica. Es decir, se utiliza un soporte "tecnológico" para una clase dedicada a la transmisión vertical de saberes, y se desaprovecha en ocasiones las potencialidades de la forma (el medio) para realzar la importancia de la enseñanza de la historia (el fondo), desde cualquiera de las perspectivas en las cuales se aborde el conocimiento histórico. Esto da cuenta de una disociación entre la formación disciplinar y la formación en la enseñanza de la disciplina que reciben los jóvenes profesores y profesoras de esta especialidad (Pantoja, 2017).

Así, por ejemplo, es muy común constatar en la clase de la asignatura el horror de la Segunda Guerra Mundial, expresado en los hechos de agosto de 1945 en Hiroshima y Nagasaki o en la tragedia humana de Auschwitz, temas sobre los cuales se genera habitualmente un despliegue de fuentes directas expresadas en fotografías y declaraciones de testigos de los hechos. Esto genera una especial atención de los estudiantes y otorga a la clase un sentido muy vívido. Sin embargo, aun en el tratamiento de estos tópicos, habitualmente se enfatiza en la información histórica y el dato asociado. Ello dificulta la creación de un espacio de reflexión profunda desde la disciplina histórica que ponga en valor el sentido político y ético de su enseñanza. Apreciamos dificultades para promover de manera explícita una reflexión sobre el presente y el futuro —cuestiones centrales de una disciplina que no sólo se ocupa del pasado— de nuestros jóvenes estudiantes. El profesor de Historia, proponemos, debe tomar partido por aquellas zonas problemáticas del devenir histórico: el valor de convivencia pacífica de los ciudadanos y las naciones; la resolución no violenta de los conflictos sociales; el respeto a los derechos humanos frente al abuso de poder por parte de los grupos económicos locales e internacionales o dar importancia, según sea el caso, a una sociedad intercultural como un beneficio para el desarrollo de las sociedades y la integración social.

No obstante lo anterior, se aprecia al momento de la concreción pedagógica (la clase) la persistencia de una transmisión de los hechos del pasado y sus detalles, esta vez apoyada por un despliegue de

imágenes y testimonios, los que, de utilizarse, deben estar al servicio de una reflexión ética sobre la convivencia social y la supervivencia de las comunidades y el futuro de la sociedad. Se aprecia, así, en la práctica del profesorado de la disciplina, más bien un afán por privilegiar el contenido (González-Valencia, Santisteban-Fernández y Pagès-Blanch, 2020) y su soporte puramente tecnológico, particularmente la exhibición de imágenes. En este contexto —pensando en el valor ético-político de la disciplina historiográfica— cobra importancia lo planteado por Salazar y Pinto a propósito de la función de la historia como aporte a una ciudadanía democrática:

> La mirada del ciudadano constituye el único estrado desde donde los hechos y procesos históricos no solo se pueden "investigar" en su condición de verdad (tarea de los historiadores), sino, también, legítimamente "juzgar" y "utilizar". No juzgar para condenar y/o glorificar, ni utilizar para ignorar su objetividad, sino para algo más trascendente e histórico: para producir y reproducir la vida social en un nivel superior (1999: 8-9).

Llegados a este punto quisiéramos discutir también, en el plano que hemos venido reseñando, los usos políticos e ideológicos de la enseñanza de la historia. Creemos que particularmente desde principios del siglo XIX la enseñanza de esta disciplina escolar ha tenido un rol preponderante en la transmisión de valores y en fomentar la adscripción a un ideario, sea éste en un primer momento la consolidación de un Estado-nación o posteriormente los ideales patrios o corporativos de un gobierno en particular. Ahora esto se refuerza si lo pensamos desde el punto de vista del sistema escolar y del rol de la educación en su función sociopolítica. En este sentido, el conjunto del currículum posee una carga insoslayablemente ideológica, por su propia conformación y funcionalidad en el marco de los fines de un sistema escolar. Así, creemos que lo relevante debiera ser responder a los usos públicos —la educación es uno más de ellos— que tiene la historia, conscientes de su matriz ideológica. La pregunta, entonces, no debe estar enfocada primordialmente a responder desde qué escuela historiográfica se instala tal o cual discurso o inter-

pretación historiográfica, sino, más bien, qué elementos rescatamos de la historia para ser enseñados. Dicho de otra forma, no creemos que la discusión central radique en *qué* historia enseñamos, pues la respuesta podría estar muy condicionada por la elección de uno u otro paradigma; creemos que lo importante es qué enseñamos de la historia (Merchán, 1988), qué elementos rescatamos de la historia como análisis del pasado y proyecto social, parafraseando al historiador catalán Josep Fontana (1983). Desde aquí, entonces, las escuelas como Annales o las perspectivas de la historia social pueden ser un importante apoyo desde lo disciplinar para profundizar y ensanchar su enseñanza.

De modo tal que consideramos, pues, importante incorporar a las clases de esta especialidad los elementos del debate social y las enseñanzas que arrojan los distintos procesos que nos ha tocado vivir como sociedad, a fin de explicarnos lo más cabalmente posible el presente y proyectar el futuro; y vincular la historia con el conocimiento y la experiencia vital de los valores universales que —pasado el siglo más violento de la historia humana (Hobsbawm, 1999)— es necesario poner de relieve en la escuela y en las comunidades de profesores y estudiantes. Es el momento donde respondemos a la pregunta por la función social de la historia (Florescano, 2013) y en donde el contenido por enseñar debe ser puesto en función de una reflexión crítica profunda que rescate el componente y el sentido ético de la enseñanza de esta disciplina transformada en asignatura escolar. En esta lógica y bajo estos parámetros, se debe rescatar el aporte fundamental que puede hacer la historia y la historiografía al conocimiento del pasado y explicación del presente, como indica Aravena, para quien

> no hay nada de histórico en el puro gusto exotista sobre el pasado. El historiador se ocupa sobre el pasado porque le urge el presente. Descartar esta práctica de la enseñanza de la historia es disolver la especificidad del conocimiento histórico y pervertir su uso social (2011: 23).

Otro punto de tensión, en relación con el anterior, que excede lo propiamente escolar pero que también determina el abordaje de una

clase de la especialidad, tiene que ver con los enfoques formativos de los campos en que se prepara al profesorado de esta especialidad, a saber, las disciplinas pedagógicas y el campo propio del conocimiento histórico e historiográfico. En primer término, hemos demostrado en investigaciones anteriores (Valdés-Vera y Turra-Díaz, 2017) que la preparación didáctica del profesor de Historia cultivada en las universidades sigue estando anclada a una didáctica tradicional en el marco de un currículum formativo eminentemente técnico-instrumental. En tanto que Arrepol (2019) ha constatado que la preparación disciplinar de los profesores de Historia se orienta básicamente a aspectos positivos y formales del conocimiento histórico y deja en los márgenes los aspectos relacionados con distintas escuelas historiográficas, tales como la historia social, la historia de las mentalidades u otras propuestas contemporáneas de la disciplina. Lo anterior tiene un impacto muy importante en la mirada de los profesores y su práctica en el abordaje pedagógico de la historia e historiografía en la escuela. Pues, si sumamos a las falencias o estancamiento en la formación universitaria del profesorado de la disciplina, la lógica instrumental que hoy cruza la identidad escolar y el trabajo de las escuelas y liceos, que aspira, en general, a la obtención de buenos puntajes y resultados en pruebas estandarizadas, apreciamos que existe un deterioro preocupante de la Historia como asignatura escolar. Asimismo, en la formación universitaria del profesorado en Historia es muy difícil encontrar integración entre la investigación histórica y el campo de su enseñanza (Plá, 2012). No obstante ser prácticas cuya naturaleza es muy cercana, suelen ser prácticas absolutamente disociadas en las instituciones universitarias.

Conclusiones y propuestas

Suponemos, bajo el panorama que hemos venido reseñando, que las condiciones de producción de una clase de Historia están muy constreñidas por un marco general y estructural que determina el proceso educativo en su conjunto y que impacta fuertemente la actuación del profesor, no sólo en la asignatura que nos preocupa. Las

pruebas de carácter estandarizado que se aplican periódicamente en el currículum chileno están basadas, en su mayoría, en contenidos e información aprendida en la escuela, sobre todo la prueba del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (Simce) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Ambas evaluaciones, instaladas en distintas etapas de la vida escolar de un estudiante en Chile, sirven para medir las capacidades del sistema y sus profesores y, por ende, la mayoría de los liceos y escuelas funcionan con base en los resultados que puedan obtener en ellas. Esto explicaría que las asignaturas evaluadas en estas pruebas, entre ellas Historia, deban orientar un trabajo formativo más bien privilegiando la obtención de mejores resultados en ambas mediciones. Ello distorsiona fuertemente el rol de la escuela, de los docentes y de los estudiantes. Así, las distintas investigaciones al respecto han arrojado que, en relación con la PSU, ésta —en tanto instrumento de evaluación estandarizado— resulta ser altamente discriminatoria y evidencia en gran parte la segregación del sistema escolar chileno, pues, al focalizarse en contenidos e información, lo que demuestra básicamente es una relación proporcional entre el origen de clase y el resultado obtenido en la medición. A mejor ubicación en el nivel socioeconómico, mejor resultado, producto fundamentalmente del capital cultural de los estudiantes que la rinden, escenario que se repite año tras año. Ambas pruebas han sido fuertemente cuestionadas por el mundo académico del nivel medio y universitario y, por supuesto, por quienes son los principales afectados, los estudiantes de la deteriorada educación pública chilena.[8]

En el ámbito de la formación profesional y la preparación del profesorado de la especialidad es necesario —a partir, por lo menos,

8 Al momento de escribir estas líneas los estudiantes secundarios chilenos organizados en dos agrupaciones nacionales han decidido boicotear la PSU, interrumpiendo de hecho su aplicación. Esto puso en peligro la rendición masiva de esta prueba, a cargo del Consejo de Rectores de las universidades chilenas. Las autoridades educacionales del Estado han reaccionado querellándose con los jóvenes estudiantes y los han requerido ante la justicia, criminalizando su enérgica protesta. La prueba señalada ha sido muy cuestionada por los distintos actores del mundo educativo, académicos, estudiantes y apoderados desde hace por lo menos 10 años. No obstante, los distintos gobiernos nada han hecho por modificarla, incluso ante la existencia de informes técnicos nacionales e internacionales que avalan su revisión y remplazo.

de la escasa evidencia ya disponible— potenciar la vinculación de la disciplina histórica y el conocimiento pedagógico, de modo que los institutos o escuelas de historia asuman, de una vez, integrar la formación de estos profesores especialistas. Es recomendable avanzar sobre las escuelas tradicionales y mirar los nuevos aportes metodológicos y disciplinares de la Historia como campo de saberes. Las ciencias sociales contemporáneas, y con ello la historia, han avanzado en las temáticas de estudio, las metodologías y los actores involucrados en la producción de conocimiento sobre la realidad social. Lo anterior parece tener dificultades en llegar a las salas de clases de la formación de profesores, particularmente en la asignatura objeto de nuestra preocupación. Es necesario, entonces, dejar de pensar en compartimentos estancos binarios en la formación de profesores de Historia —lo pedagógico por un lado y, muy lejos, la disciplina histórica— e integrar las áreas que concursan en la formación, tales como lo pedagógico, lo historiográfico, las metodologías de investigación y los nuevos saberes sociales. Sabemos que se requiere superar prejuicios mutuos y falta de confianza en el mundo académico en pro de generar relaciones de colaboración que impacten positivamente en la identidad profesional de los docentes de Historia. Se hace urgente buscar los mecanismos que permitan a los futuros profesores de la especialidad valorar de manera más equilibrada los campos y especialidades que concursan en su formación, a fin de aminorar la hegemonía de perspectivas disciplinares y epistémicas tradicionales transmitidas en los institutos y facultades formadoras.

Por otro lado, la investigación sobre la enseñanza de la historia debe avanzar en el estudio de las clases bajo un modelo de observación participante, que pueda incluir la experiencia de los académicos del mundo universitario en las salas de clase de los liceos, y a su vez la experiencia de los profesores del mundo escolar en los procesos formativos de la universidad. En este sentido, se hace necesario, por tanto, aunar esfuerzos que permitan romper las mutuas desconexiones entre el mundo investigativo académico y los profesores secundarios en ejercicio. Para esto, desde las universidades formadoras de profesores/profesoras, se debe potenciar la búsqueda, propuesta y solución de problemas genuinos y vinculados con la realidad escolar

que superen lo prescrito en el currículum y consideren las realidades y contextos materiales de ejercicio profesional. Ello nos dejaría en un muy buen pie para tender los puentes necesarios con el mundo docente encargado día a día de la enseñanza de la historia y fortalecería el proceso formativo de los profesores en ciernes. Sólo de esta forma, a partir de lo reseñado, será posible generar las condiciones para discutir entre la totalidad de los actores involucrados el verdadero aporte de la disciplina y debatir sobre el futuro de su enseñanza y las características que ésta deba adoptar, en particular en tiempos de crisis de modelos y paradigmas, con las consiguientes e inevitables transformaciones que afectan a las disciplinas del conocimiento social y su enseñanza en la escuela.

Finalmente, sabemos hoy en día que las experiencias de aprendizaje de los futuros profesores son un campo abierto a la producción de conocimiento sobre muchos tópicos relacionados con la formación docente en Historia. No sabemos particularmente —salvo escasos estudios como los ya citados— cómo aborda la tarea de formación de profesores el mundo académico ni desde la formación pedagógica ni desde la formación disciplinar, ni mucho menos cuáles son los problemas específicos de esta relación/integración. Carecemos de conocimiento desde la experiencia y comprensión de los académicos formadores, que, al parecer, no están muy llanos a investigar sus propias prácticas y concepciones, en particular a la hora de la formación de profesores. Sospechamos que hay muchas dudas y campos de problemas y tensiones que la investigación educativa no se ha planteado, por lo menos en Chile y en particular respecto de la formación del profesorado en Historia. Algunas de ellas han sido esbozadas en este artículo. Este estado del arte, sin duda, genera un talón de Aquiles a la hora de abordar la importancia estratégica de la asignatura para la ciudadanía actual, en particular para quienes estamos intentando explicarnos la realidad que hoy presenciamos: un mundo que al parecer irremediablemente se derrumba ante nuestros ojos y otro que pugna por nacer. Así, el panorama actual hace que las herramientas que provee el conocimiento histórico-social resulten de vital importancia a la hora de potenciar el diálogo colectivo, democrático y respetuoso en torno a la necesaria utopía.

Referencias

Aravena, Pablo (2011), "¿Enseñamos historia? Reflexiones sobre la práctica pedagógica", *Enfoques Educacionales,* vol. 11, núm. 1, pp. 13-35.

Arrepol, Cristian (2019), "Formación inicial de profesores de historia y geografía. Sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile", *Clío y Asociados,* núm. 28, pp. 69-80.

Barriga, Elvira, Josué Molina y Rodrigo Salazar (2014), "La divulgación científica sobre la didáctica de la historia en Chile: una aproximación bibliométrica al estado de la cuestión", *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia,* vol. 1, núm. 1, pp. 39-53.

Bloch, Marc (2000), *Introducción a la historia*, México, FCE.

Carretero, Mario (2007), *Documentos de identidad*, Buenos Aires, Paidós.

Carretero, Mario y José Castorina (2010), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración, identidades,* Buenos Aires, Paidós.

Carretero, Mario, Juan Pozo y Mikel Asensio (comps.) (1989), *La enseñanza de las Ciencias Sociales,* Madrid, Visor.

Cuesta, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia,* Barcelona, Pomares-Corredor.

De Amézola, Gonzalo (2008), *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

De Camilloni, Alicia (1995), "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales", en Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, pp. 25-41.

De Mussy, Luis (ed.) (2007), *Balance historiográfico chileno. El orden del discurso y el giro crítico actual,* Santiago de Chile, Universidad Fines Terrae.

Florescano, Enrique (2013), *La función social de la historia*, México, FCE.

Fontana, Josep (1982), *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica.

Freire, Paulo (2006), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2002), *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI Editores.

Garcés, Mario (1996), "La historia oral: enfoques e innovaciones metodológicas", *Última Década*, núm. 4, pp. 1-5, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1950041>, consultado el 16 de abril, 2020.

González, María (2014), "Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas", en Sebastián Plá y Joan Pagés (coords.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, México, UPN/Bonilla Artigas, pp. 39-69.

González-Valencia, Gustavo, Antoni Santisteban-Fernández y Joan Pagès-Blanch (2020), "Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 13, pp. 1-23, <doi:10.11144/Javeriana. m13.fehf>, consultado el 12 de diciembre, 2020.

Habermas, Jürgen (1999), *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalidad social,* Madrid, Taurus.

Henríquez, Rodrigo (2014), "La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia: Chile 1990-2012", en Sebastián Plá y Joan Pagés (coord.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, México, UPN/Bonilla Artigas, pp. 87-108.

Hobsbawm, Eric (1999), *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.

Merchán, Francisco Javier (1988), "¿Qué historia enseñar?", *Investigación en la Escuela,* núm. 5, pp. 21-28.

Mineduc (2019), "Bases Curriculares 3º y 4º medio", <https://curriculum nacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf>, consultado el 12 enero, 2020.

Mineduc (2015), "Bases Curriculares 7º básico a 2º medio", <https://curri culumnacional.mineduc.cl/614/articles-37136_bases.pdf>, consultado el 18 de enero, 2020.

Mineduc (2009), "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media", <https://curriculumnacio nal.mineduc.cl/614/articles-34641_bases.pdf>, consultado el 18 de enero, 2020.

Muñoz, Carlos (2006), "Percepciones de los profesores de Historia y Ciencias Sociales de su profesión. Un estudio fenomenológico", *Hori-*

zontes Educacionales, núm. 11, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917575004>, consultado el 16 de abril, 2020.

Osandón, Luis (2006), "Los docentes frente a una innovación curricular. Experiencias de resignificación de los programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales", tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, Pontifica Universidad Católica de Chile.

Pagés, Joan (2002), "Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales", *Pensamiento Educativo*, vol. 30, julio, pp. 255-269.

Pantoja, Tatiana (2017), "Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia", *Dialogo Andino*, núm. 53, pp. 59-71.

Pinto, Jorge (2016), *La historiografa chilena durante el siglo XX. Cien años de propuestas y combates,* Valparaíso, América en Movimiento.

Plá, Sebastián (2012), "La enseñanza de la historia como objeto de investigación", *Secuencia,* núm. 84, pp. 164-183.

Plá, Sebastián y Joan Pagés (coords.) (2014), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, México, UPN/Bonilla Artigas.

Reyes, Leonora (2002), "¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el periodo post-autoritario", *CyberHumanitatis,*<https://cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5606/5474>, consultado el 16 enero, 2020.

Rodríguez, Martín (1997), *Hacia una didáctica crítica,* Madrid, La Muralla.

Rubio, Graciela (2013), *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*, Santiago de Chile, Lom/Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Santisteban, Antoni (2017), "Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años", *Diálogo Andino,* núm. 5, pp. 87-99.

Salazar, Gabriel y Julio Pinto (1999), *Historia contemporánea de Chile. Vol. I. Estado, legitimidad, ciudadanía,* Santiago de Chile, Lom.

Toledo, María y Renato Gazmuri (2009), "Obedientes memoriones o reflexivos pensantes. Tensiones entre objetivos identitarios y cogniti-

vos en enseñanza de la Historia Reciente de Chile", *Estudios Pedagógicos,* vol. xxxv, núm. 2, pp. 155-172.
Valdés-Vera, Mario (2017), "Racionalidades curriculares y perspectivas didácticas en la formación inicial de profesores de historia. Un estudio desde universidades regionales del sur de Chile", tesis de Doctorado en Educación, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
Valdés-Vera, Mario y Omar Turra-Díaz (2017), "Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile", *Diálogo Andino*, núm. 53, pp. 23-32.
Vásquez, Gabriela (2016), "Las bases curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial y aprendizaje histórico de profesores de historia en Chile", *Educar em Revista*, núm. 60, pp. 147-160.

8. AVANCES Y DIFICULTADES EN LA INCORPORACIÓN DE UN ENFOQUE DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CHILE

Gina Inostroza Retamal

Introducción

La incorporación de los estudios de género a la educación ha permitido visibilizar discursos y prácticas que fomentan desigualdades, discriminaciones y estereotipos en la representación de lo masculino y femenino a partir de construcciones culturales determinadas. Las relaciones sociales y las interacciones que se dan en el aula poseen una complejidad superior a los requerimientos explícitos del sistema escolar y existe una serie de mensajes implícitos que tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas (Jackson, 1968: 45). Las inequidades y estereotipos se instalan tanto en el currículum formal y en el oculto como en los textos escolares y recursos educativos. El currículum establece los aprendizajes que las comunidades educativas estatales han considerado necesarios para cumplir las demandas y requerimientos de cada sociedad para el desarrollo integral de cada estudiante.

Por su parte, los textos escolares como apoyo pedagógico para el logro de aprendizajes del currículum generalmente fomentan la reproducción simbólica de las orientaciones educativas generales; por tanto, su análisis permite dar cuenta de las configuraciones de género tanto en el discurso como en el contenido expresado. En el

caso chileno el Ministerio de Educación provee gratuitamente a los establecimientos educacionales de primaria y secundaria, administrados por el sistema municipal, de textos para cada asignatura con los planes vigentes. Esto debido a que hasta comienzos de 1980 los establecimientos públicos de educación dependían directamente de ese ministerio. En aquella fecha la administración e infraestructura de todas las escuelas y liceos públicos se traspasó a las municipalidades, que debieron asumir su administración y manutención, y adoptar la autoridad para contratar y despedir profesores (Raczynski, 2012: 183).

Con base en lineamientos de Raimundo Cuesta (1997), el análisis de los textos de estudio puede ser comprendido como un aporte para identificar los contenidos y discursos que dan sentido al código disciplinar de la historia. Tal como lo plantea el investigador chileno Omar Turra-Díaz en este mismo libro, las configuraciones políticas, consensos sociales y culturales influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos educacionales chilenos.

En esta oportunidad analizaremos los contenidos (textos, actividades) de los libros de Historia y Ciencias Sociales de Educación Media (secundaria) de los niveles de 1.° a 4.° año, con el fin de identificar tanto la configuración de determinados roles e identidades femeninas y masculinas como la presencia de estereotipos de género.

Considerando los recursos asignados por el presupuesto estatal, los textos escolares en general son adquiridos por el Ministerio de Educación (Mineduc), a través de licitación pública, para ser distribuidos en todos los establecimientos escolares del país. El método de la elección de ediciones considera una licitación pública con bases técnicas dirigida a editoriales que proponen textos, los cuales son escogidos por un panel de expertos/as, todo ello financiado por la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda (Mineduc, 2020).

Este organismo público adquiere los textos a editoriales privadas a través de distintos mecanismos de compra, y aquéllos son distribuidos gratuitamente a los establecimientos públicos y particulares subvencionados de todo el país. En este caso hemos revisado los libros de 1.°, 2.° y 3.er año correspondientes a la editorial Santillana

para sus ediciones de 2016 y 2017, y el de 4.° año de la editorial Andrés Bello en su edición de 2013 (Hidalgo, 2016; Latorre, Henríquez y Rocha, 2013).

Desde una comprensión del género

Nos posicionamos siguiendo los planteamientos de la historiadora y teórica Joan Scott, utilizando *género* como una categoría de análisis, es decir, como una herramienta que ayuda a comprender la realidad, identifica problemas que es necesario explorar y aclarar, y ofrece definiciones e hipótesis para guiar la investigación. De esta manera, el género, para ella,

> da cuenta de las relaciones sociales basadas en las diferencias que se perciben entre los sexos, es una manera primaria de significar relaciones de poder. Cada cultura construye y define las características y comportamientos de lo masculino y lo femenino. Los cambios en la organización social van de la mano con los cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es unidireccional (1993: 35).

A su vez, la identidad de género se asocia con los roles, los cuales estructuran y orientan a las personas, en cuanto que regulan las interacciones mediante normas explícitas o implícitas, compartidas o impuestas, conscientes o inconscientes (Moser, 1991: 28). Estas posiciones identitarias se construyen a través de los años, durante procesos de socialización primaria y secundaria en los ámbitos familiares, de amistades y en las comunidades educativas.

Además, el entorno social y cultural transfiere información sobre un conjunto de normas y prescripciones que dicta una sociedad y su respectiva cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Son los roles de género, que condicionan las formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos dentro de las diferentes culturas. Los roles de género se basan en un núcleo esencial, son las ideas tradicionales y especialmente los valores vinculados con ellas. El género incide en diferentes temas:

lenguaje, identidades, valores, creencias e ideologías de género (Sau, 2004: 112). Para las antropólogas Shery Ortner y Harriet Whitehead las diferencias biológicas encuentran significado sólo dentro de un sistema cultural específico, por ello es preciso conocer cuáles son las ideologías de género y los valores simbólicos asociados a lo femenino y lo masculino en la sociedad (1981: 28).

En este entramado de relaciones, identidades, roles y comportamientos dentro de diversas instituciones, en especial educacionales, se despliegan dispositivos que tienden a producir desigualdades en variados referentes. La categoría analítica de género permite delimitar con mayor claridad y precisión cómo la diferencia cobra la dimensión de desigualdad. La igualdad remite a los principios de justicia y libertad; la desigualdad, por su parte, está asociada con privilegio y discriminación. Este concepto sobre la igualdad se halla en íntima relación con las discusiones sobre subjetividad e identidades no estáticas, complejas y relacionales.

Según la historiadora norteamericana Joan Scott, desde una mirada no esencialista, histórica y objetivista, plantea que no existe una "identidad por encima del tiempo, una línea continua que une a las mujeres en todo tiempo y lugar" (Scott, 2006: 132). No basta la condición genérica para saturar su propia identidad, pues las posiciones de clase, etnia, edad, opción sexual y afiliación política, entre otras, denotan diferenciaciones. Dentro de estas identidades están las de género, las cuales se constituyen a partir de un proceso abierto en permanente construcción, donde cada individuo aprende lo que es ser hombre o mujer, así como a asumir roles y actitudes que le son propios y a interpretarse a sí mismo según dichos parámetros. De esta manera, lo femenino se instala como categoría discontinua, con significados múltiples, en pugna entre diversos discursos culturales que pueden convivir en determinados periodos y sociedades. Los modelos tradicionales de feminidad signados por sumisión y restringidos a ámbitos privados (familiares y domésticos) son alterados, tensionados por la participación de las mujeres en el mundo público a través del acceso a la educación, la sexualidad, el trabajo e incluso la política, de acuerdo con contextos e historias específicas y colectivas. Las rebeldías femeninas en lo cotidiano no son la excepción

a través de la historia, tanto en las instituciones como en el ámbito doméstico familiar (Bolufer e Morant, 2012: 318-320).

Es importante considerar las discriminaciones entendidas como capacidad de diferenciar y distinguir como desiguales dos cosas cualesquiera que sean, dar trato de inferioridad a una respecto a la otra (Hare-Mustin y Marecek, 1994: 38). Y entre estos sesgos se ubica la discriminación por género que apunta al uso de normas, decisiones y prácticas que tratan de un modo desigual los intereses y derechos de hombres y mujeres (Guezmes y Loli, 1999: 35). Las discriminaciones, y en especial aquellas de género, se fundamentan y son atravesadas en todas sus dimensiones por el problema del poder. Los poderes sostienen su eficacia desde los discursos que instituyen, pero también a través de actos de fuerza, del ejercicio de la violencia (Fernández, 1993: 55). Una de las formas de realizar diferenciaciones que llevan a discriminaciones son los estereotipos de género: "una opinión ya hecha que se impone como un cliché a los miembros de una comunidad. Los estereotipos son exageraciones de la realidad pero que sirven a las personas" (Barberá, 2004: 63). Esta forma de referirse a "los hombres" o a las "mujeres" implica afirmar la representación como grupos internamente homogéneos y totalmente diferenciados entre sí. Los estereotipos son descriptivos, en cuanto a caracterizar cuáles son las conductas y acciones aceptadas como femeninas o masculinas en el entorno social; además, son prescriptivos, o sea, contienen reglas o normas en cuanto al comportamiento esperado de hombres y mujeres, basado en creencias e ideologías.

Estos estereotipos se refieren a características físicas y destrezas cognitivas (Barberá, 2004: 112).

Bases Curriculares y género en la educación chilena

En el caso chileno, según la Ley General de Educación (LGE), en las Bases Curriculares de 2009 las metas están contenidas en la redacción de los objetivos de aprendizaje, los cuales incorporan actitudes transversales y por asignaturas, conocimientos y habilidades. Las actividades planificadas se distribuyen a través de ejes, a la vez que se

elaboran recursos pedagógicos (textos y otros) que colaboran en el desarrollo dentro del aula (Mineduc, 2017: 11 y 18).

El principio de equidad y el de diversidad en el sistema educacional chileno fue claramente instalado en la LGE bajo el presupuesto del respeto y la valoración de los derechos humanos, de las libertades fundamentales y de la diversidad multicultural, entre otros elementos.[1]

Además, la Ley 20.845 de 2015, conocida como Ley de Inclusión Escolar, se sustenta en los principios de integración e inclusión e insta al sistema educativo a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que obstaculicen el aprendizaje y participación de las y los estudiantes. Entre sus planteamientos más importantes propicia "que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión" (Mineduc, 2015: 10).

En los últimos 20 años tuvo lugar la incorporación gradual de una denominada "perspectiva de género" en la administración pública y, como parte de las reformas educativas de comienzos del siglo XXI, el Ministerio de Educación creó en 2014 la Unidad de Equidad de Género (UEG), imaginada como una

> estructura permanente y transversal encargada de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales, con el fin de avanzar en una educación pública de calidad e inclusiva, que permita el desarrollo integral y equitativo de niños, niñas y jóvenes del país (Mineduc, 2015: 10).

En tanto, en las Bases Curriculares para los niveles de 7.º año de primaria a 2.º año de secundaria se formularon indicaciones que explicitaron la necesidad de considerar el respeto de los derechos

1 En su artículo 3.º esta ley describe sus principios fundantes, algunos de los cuales responden claramente a los estándares del derecho internacional en materia de educación y niñas/os migrantes, a saber: el principio de equidad, que se focaliza en las oportunidades de aprendizaje de grupos que requieran apoyo especial; el principio de diversidad, que promueve el respeto por la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones atendidas (Mineduc, 2017: 6).

humanos y de igualdad de género como aprendizajes transversales (Mineduc, 2015: 62).

Los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales en la Enseñanza Media de Chile

Dentro de los avances de los últimos años podemos identificar la presencia de alusiones a mujeres en los textos escolares para la Enseñanza Media. Por ejemplo, en algunas unidades de contenido de primer año asociadas a la denominada Primera Guerra Mundial se alude al proceso creciente de incorporación masiva de mujeres al mundo laboral. Por otro lado, se destaca el tema del derecho al voto y acceso a la ciudadanía plena de las mujeres en unidades sobre el periodo de entre guerras y la posguerra. No obstante, las unidades de contenido aparecen como temáticas aparte y no asociadas al relato histórico general atingente a cambios educativos que en el caso de la población femenina tiene íntima relación con acceso a la educación media y superior de integrantes de familias de sectores altos y medios. A su vez, se observa la influencia de corrientes políticas radicales y su vinculación con el mundo masónico en algunas ciudades importantes como Valparaíso, Coquimbo y Concepción, pues las asociaciones de padres fueron integradas por liberales y radicales, muchos de los masones y políticos influyentes. Valparaíso, Copiapó y Concepción fueron tres enclaves masones de gran importancia dentro de la organización territorial de la masonería. Ésta convocó a familias, autoridades locales y a la administración central. En Concepción la masonería estaba liderada por Alibio Arancibia, a fines del siglo XIX rector del Liceo de Concepción y miembro de la Logia Paz y Concordia número 13 (Sepúlveda, 1994: 131; Fernández, 1959: 45-46).

En forma transversal tanto para el relato de la historia de Occidente e historia de Chile prevalece la visibilización del rol de esposa y madre en familias nucleares. Las imágenes de afiches y propagandas expuestas en los textos para 1.er año, alusivas a los comienzos del siglo XX, tienen como protagonistas la dupla madre-hijo. Tales

afiches se combinan con adelantos tecnológicos como electrodomésticos (lavadoras, refrigeradores), siempre utilizados por abnegadas mujeres en su rol de madre-esposas. Sin embargo, no hay ninguna referencia en el texto ni en las actividades recomendadas que oriente a una reflexión sobre roles de género; tampoco se orienta a dimensionar el tipo de familia existente en Chile y en Latinoamérica, con las respectivas contextualizaciones sobre el origen social de hombres, mujeres y niños/as que conformaban dichas familias y que podrían cuestionar el estereotipo presentado en la publicidad de corte estadounidense.

En forma general sigue perviviendo una ausencia de referencia de mujeres en el ámbito de las estadísticas utilizadas para demostrar procesos de crecimiento demográfico y urbano, y el impacto de la inmigración, entre otros. Es el caso de la situación chilena en el siglo XX, cuando los censos son aplicados en forma permanente desde 1905 en adelante. Las estadísticas no segregadas por sexo impiden desarrollar explicaciones de tendencias, continuidades y proyecciones de la población en ámbitos económicos, sociales y territoriales. Por ejemplo, en los contenidos asignados para 1.er año en la Unidad 4, "La configuración del territorio chileno y sus proyecciones: población ocupación 4 años mundo globalizado" y "El mercado del trabajo y la legislación laboral" no aparece una desagregación por sexo para regiones, lo mismo para los datos de población económicamente activa y la distribución por ramas de servicios (Hidalgo, 2016: 63 y 196). Esto último, de gran importancia para la comprensión de la estructura laboral, para identificar los sectores de mayor concentración femenina y masculina, lo cual permite analizar procesos de segmentación horizontal, implicancias sobre demandas laborales de seguridad, salud y cuidado de hijos/as menores de edad, etcétera.

El tratamiento de otros contenidos como el referido al periodo de la dictadura en Chile (1973-1990), el lenguaje utilizado en el abordaje de los procesos políticos y económicos, como los procesos de precarización y flexibilización del mercado de trabajo instalado por el sistema neoliberal, es totalmente masculinizado (Hidalgo, 2016: 240). Es decir, no se habla de mujeres ni las implicancias que la dictadura tuvo para ellas tanto en la estructura laboral, los pro-

cesos de precarización y las condiciones de vida, como en el plano político de persecución, prisión y vulneración de derechos humanos, en especial la violencia política sexual.

La ausencia alude a la no presencia en calidad de sujeto de estudio de las mujeres tanto en investigaciones empíricas como descriptivas. En estudios e investigaciones la presencia de las mujeres y su representación tradicionalmente ha sido vista desde una mirada masculina, sobre todo en la historia y en los estudios etnográficos. Los problemas asociados a esta mirada son la marginación femenina del centro investigativo de las ciencias y la representación generalizada de población subordinada que asume tareas no legitimadas por el modelo racional occidental (Nash, 1993: 265; Mesquita y Santos de Matos, 1993: 329). A esta representación en el plano del conocimiento se le ha denominado “invisibilidad analítica”. La mirada sesgada y que producía la invisibilidad analítica de las mujeres en las ciencias sociales tiene como referente el androcentrismo, entendido como una

> mirada que se fija en lo masculino y desde lo masculino para observar la realidad. Este se relaciona no solo con el hecho que los investigadores o pensadores sean hombres, sino que además pone en evidencia que se trata de hombres y mujeres adiestrados en disciplinas que explican la realidad bajo modelos masculinos (Amorós, 2005: 12- 14).

Esta forma de comprender el mundo va a contracorriente de la realidad que experimentan las niñas, niños y adolescentes chilenos, lo cual puede provocar contradicciones y descontextualizaciones que no permiten presentar referentes para las mujeres en todos los ámbitos sociales y culturales; al mismo tiempo, con ella se les refuerzan a los hombres representaciones conservadoras en relación con el quehacer y valoración de las acciones consideradas femeninas y masculinas. Es decir, el código disciplinar chileno de la historia está altamente influido por consensos culturales androcéntricos que atraviesan las formas de comprensión científica de la realidad, lo cual perpetúa estereotipos de género en desmedro del posicionamiento y

protagonismo de las mujeres en procesos políticos, sociales y culturales a través de los años.

La ciudadanía de las mujeres en debate

El tratamiento de los contenidos de la Unidad 2, en el texto de estudios para 1.er año de la Enseñanza Media, relacionados con la construcción del Estado-nación, presenta un ciudadano neutral, homogéneo y masculino, sin considerar que la ciudadanía no es un hecho dado, puesto que el concepto de ciudadanía concentra muchas de las tensiones del pensamiento político actual y de las reflexiones políticas feministas. Entre éstas se ubican las referidas a las dinámicas de inclusión y exclusión, lo cual se relaciona directamente con una mirada histórica al concepto, pues los diferentes contextos sociales, políticos y culturales han devenido en determinantes de ciudadanías diferenciadas para la humanidad (Vargas, 1997: 57).

La ciudadanía no ha tenido el mismo significado para las distintas categorías de la población, considerando clase social, raza y sexo, lo cual desde el principio ha marcado las desigualdades (Astelarra, 1992: 46). Una de las mayores críticas desde el pensamiento feminista es la supuesta universalidad del pensamiento político, el cual ha significado profundizar un proceso de invisibilización de las mujeres y de otros sectores excluidos del modelo hegemónico (masculino, blanco y trabajador). La lucha feminista, para subsanar esta escasa visibilización de las mujeres en la vida civil y política, se dedicó durante el siglo XVIII a reivindicar algunos derechos civiles, especialmente en los temas de derechos de propiedad. Posteriormente, los movimientos feministas se preocuparon de temas políticos, como era la obtención del voto, es decir, alcanzar la ciudadanía plena.

En el caso específico de las mujeres, la calidad y el ejercicio mismo de la ciudadanía es una historia específica, marcada por procesos de construcción y conquista de autonomía, pues la falta de ella ha significado una limitación a derechos de diversa índole. La obtención de derechos y su aplicabilidad ha estado signada por la presencia y el poder de diferentes actores, entre ellos los padres, esposos, la

Iglesia y el Estado. Autoras como Elizabeth Jelin manifiestan que la ciudadanía está siempre en proceso de construcción y cambio, pues los derechos varían, y que lo básico es "el derecho a tener derechos". Según Jelin, el concepto de ciudadanía hace referencia a una práctica conflictiva vinculada con el poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrían decir qué, al definir cuáles son los problemas comunes y cómo son abordados (1997: 71).

Los actores sociales y políticos se presentan en forma diferenciada ante el tema de los derechos y los poderes exigidos y llevados a la práctica. De allí que la ciudadanía para las mujeres, como proceso de construcción, ha estado ligada, a lo largo de la historia, a la pregunta del "derecho a tener derechos", lo cual alude a la calidad de sujetas de derechos y amplía el campo de autonomía de la que gozan por el solo hecho de ser persona (Domos, 2001: 27). Esto ha implicado que, a medida que transcurren los años, los procesos sociales, económicos y culturales dan campo para la existencia de nuevas necesidades que son motivo de generación de nuevos derechos.

Desde otro ámbito, en aquellas unidades vinculadas con la educación para la ciudadanía en Chile —correspondientes a 4.º año medio— el lenguaje utilizado en todo el texto es masculino, en el entendido de que ello es neutral y dentro de una jerga legal legitimada. La identificación de derechos no es presentada como una escala en progresión acorde con los logros y avances de los movimientos sociales (obrero, mujeres, grupos étnicos), junto a los procesos de movilización de la sociedad civil y su relación con el Estado. En el caso de las mujeres, ellas han accedido a una variedad de derechos que fueron reivindicados por diferentes generaciones de luchadoras. Se destacan, en primer lugar, los derechos civiles, luego los de corte económico y social y, por último, los del ámbito cultural; todos ellos vinculados con el acceso a la educación universitaria, el sufragio universal, la propiedad de bienes, las garantías en el matrimonio y aquellos más contemporáneos como derechos contra la violencia doméstica y sexual; además de la mención del reconocimiento de derechos de las minorías: identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística.

Las mujeres que se nombran: las excepcionales

Analizaremos a continuación la interrogante ¿quiénes son las nombradas en los textos escolares? Debemos primero destacar que ellas aparecen en las unidades denominadas "Cambios sociales y cultuales en la primera mitad del siglo xx", para 3.º año medio (Hidalgo, 2016: 106, 125 y 136). Son consideradas como "destacadas" tanto en el ámbito de la historia de Occidente como en Chile, tanto en el ámbito de las ciencias como en literatura y filosofía, y activistas feministas en los movimientos de fines siglo xix y en los años cincuenta y sesenta en Chile. Es el caso de Olimpia Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Susan Anthony, Concepción Arenal y Madame de Staël. En Chile, para el 2.º nivel de Enseñanza Media, en el respectivo libro se hace mención de mujeres de la primera mitad siglo xx: Justicia Acuña y Victoria Tagle; las abogadas Matilde Throup y Elena Caffarena; las artistas Laura Rodig, Inés Puyó, Ana Cortés, Lily Garafulic y Marta Colvin, y la escritora Gabriela Mistral, quien obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1945. En el caso del movimiento feminista en Chile, son mencionadas las feministas chilenas Amanda Labarca y Elena Caffarena.[2] Si bien es un adelanto agregar a otras mujeres que no sean sólo las madres, hijas o esposas de héroes, reyes y presidentes, la caracterización de las visibilizadas las considera como excepcionales sin analizar esa afirmación en cuanto a contextos económicos sobre su origen social, el acceso privilegiado a estudios medios y superiores y mandatos de género adentro de las familias que posibilitaron una educación laica y progresista. Y res-

2 Amanda Labarca fue la primera mujer en ser profesora titular de la Universidad de Chile y una luchadora incansable por el sufragio femenino. En 1915 creó el Círculo de Lectura, que potenció la sociabilidad y la instrucción mediante el debate y la lectura. Más tarde, en 1931, asumió como Directora General de Educación Secundaria. Su labor fue próspera: impulsó la fundación, el 28 de marzo de 1932, del Liceo Experimental Manuel de Salas, el primero en admitir de manera mixta a varones y mujeres en la enseñanza secundaria de Chile. Fundó el Consejo Nacional de Mujeres, cuya preocupación central era la obtención de una mayor justicia social para las mujeres, especialmente en cuanto a derechos civiles y políticos. Por su parte, Elena Caffarena se convirtió en una abogada destacada, líder feminista y defensora de los derechos humanos. En 1935, Caffarena participó en las acciones fundadoras del Movimiento pro Emancipación de las Mujeres de Chile (memch), y asumió la secretaría general de esta organización, cargo en el que se mantuvo hasta 1941 (Poblete, 1993: 41-81).

pecto a aquellas vinculadas con el mundo de la política y el feminismo, se las considera un caso particular —desde su individualidad—, sin alusión al colectivo del cual provienen, es decir, los movimientos sociales de mujeres del cual fueron portavoces y líderes. Por ello, la transgresión de Elena Caffarena es visualizada como una excepción y no como propia de una integrante de un colectivo feminista amplio, como lo fue el Movimiento pro Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH).[3] El relato biográfico tiende a posicionar a estas mujeres como sujetos totalmente coherentes, resueltos, lo que las llevó a ser transgresoras de normas y de preceptos propios de la época.

La historia política y económica como conductora del discurso histórico en desmedro de la historia de la vida privada

La vida desplegada en lo público sigue siendo privilegiada en la matriz de explicación de la realidad de la población a través de los años en los textos de estudio analizados. Por ello la política ocupa un lugar privilegiado, en tanto acción concertada para organizar el bien común en las distintas sociedades de occidente. Los sujetos analizados cumplen roles como dirigentes, presidentes, héroes, soldados, revolucionarios integrantes de movimientos obreros o partidos políticos. Todos ellos conforman la representación masculina heterosexual del sujeto histórico predominante. Otra guía de comprensión de la realidad se vincula con la historia económica, en tanto los procesos de crecimiento, crisis y desarrollo de las sociedades a través de los años.

3 El MEMCH fue la gran organización feminista chilena durante las décadas de los treinta y cuarenta. Levantó una agenda que combinó la lucha por derechos civiles, sociales, económicos y culturales para la mujer. Incluyó adelantadamente la necesidad de legislar sobre el aborto y el divorcio. Tuvo presencia en diferentes localidades a lo largo y ancho del del territorio, con mujeres de diferentes orígenes sociales. Llevó adelante una importante labor de difusión mediante concentraciones masivas, actos públicos y la edición de la revista *La Mujer Nueva*, que denunció la discriminación permanente que enfrentaban las mujeres en el espacio público. En 1944 formó parte de la fundación de la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (Fechif), que estableció la Comisión de Defensa de la Mujer, dedicada a atender denuncias de mujeres que fueran vulneradas en sus derechos laborales (Antezana-Pernet, 1995: 297).

En esta línea de análisis no resulta extraño que uno de los ámbitos en el cual son visibilizadas las mujeres como un grupo específico sea el referido a la lucha por la obtención del sufragio universal. El proceso de obtención del voto municipal de las mujeres en Chile en 1934 y posteriormente, en 1948, del sufragio universal es ubicado como un contenido obligatorio en la historia de Chile del siglo xx (Hidalgo, 2016: 106). Sin embargo, el tratamiento de los hechos y de las protagonistas involucradas aparece desvinculado de la trama histórica general, sin conexiones con los procesos económicos y educacionales, el crecimiento urbano, los procesos de migración campo-ciudad, las pugnas en los discursos de los partidos políticos y la presentación de propuestas frente a la lucha antifascista y la defensa de la democracia. Además, no se alude al análisis de conceptos como la subordinación, discriminación y sexismo, que fueron la base de la lectura de la realidad que hicieron dirigentes y mujeres de diferentes territoritos y condiciones sociales desde la década de los treinta en adelante.

Es de suma importancia integrar discursivamente las acciones, roles y protagonismos de las mujeres en los libros de textos de historia, puesto que denotan, por una parte, la diversidad de identidades y sujetos históricos y, por otra, los diferentes ámbitos de acción en los que se instalaron dichas personas. Desde esta mirada, valoramos el aporte de las investigadoras mexicanas Ariana Martínez y Michelle Ordóñez, quienes en este mismo libro entregan resultados sobre las formas en las que jóvenes de educación media superior comprenden, interpretan y narran el movimiento estudiantil de 1968. Destacamos algunos de sus resultados: en general los sujetos de estudio (jóvenes de ambos sexos de un establecimiento de preparatoria) aludieron a la participación de mujeres en tareas políticas como propagandistas y mensajeras del discurso revolucionario de la época. No obstante, un equipo de trabajo compuesto exclusivamente por mujeres estudiantes claramente identificó en fuentes escritas y orales la configuración de una división sexual del trabajo dentro del movimiento del '68; a saber: las mujeres eran las que asumieron las tareas domésticas ligadas a la preparación de comidas, facilitando a los hombres el ejercicio de tareas públicas.

En la realidad chilena la vida privada, con sus quehaceres y responsabilidades en la cotidianidad, es menormente considerada en los textos oficiales, y las referencias existentes son acotadas a cambios tecnológicos, la vida cultural y la sociabilidad. Se desconoce que las labores domésticas y de crianza constituyen la base de la economía, al sustentar toda la estructura denominada productiva, y no son debidamente valoradas por los estados. Además, no se explicita que en las economías campesinas y semiurbanas miembros de la familia, en especial mujeres, desarrollan actividades reproductivas y productivas que quedan al margen de las estadísticas oficiales; por ejemplo, producción de hortalizas, crianza de aves y elaboración de artesanías. Esta producción puede ser dirigida al mercado con un valor de intercambio y la producción de subsistencia para el hogar con un valor de uso real, pero también un valor potencial de intercambio. Por ello, consideramos que se debería considerar, en los contenidos dedicados a la economía en 1.° y 2.° medio, por ejemplo, las categorías de unidad residencial y de producción. Las variaciones son importantes al momento de diagnosticar la complejidad de la cotidianidad de las familias y sociedad en general en América Latina, pues la unidad residencial puede ser en sí misma una unidad de producción (pequeños productores agrícolas y artesanales) o estar diferenciada de la unidad de producción, pero ubicada en forma contigua a ésta (casas asignadas a los trabajadores por la empresa agrícola) (Moser, 1991: 68-72).

Consideramos que existe en los textos de estudios de la Enseñanza Media analizados un deficiente tratamiento de las interacciones entre integrantes de familia, relaciones de poder y relaciones sentimentales de afecto y amor coadyuvante. Las labores reproductivas, de crianza y domésticas son naturalizadas como femeninas, sin identificar los cambios, tensiones y transgresiones de género en cuanto a tipo de familias, diferencias étnicas y de clase, y procedencia geográfica.

Según la antropóloga Michelle Rosaldo, “el lugar de la mujer en la vida social no es un producto directo de las cosas que ella hace sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social” (1980: 400). Por ende, las interpretaciones sobre

el papel secundario de la reproducción, crianza, cuidado, sexualidad y labores domésticas dan cuenta de una matriz heredera de la modernidad racionalista occidental que da prioridad a la política y la economía dentro del pensamiento.

La tesis de la contraposición de lo doméstico y lo público tiende a reflejar corrientes modernas, particularmente la victoriana oposición decimonónica de las esferas sexuales. Según la filósofa Chantal Mouffe, la distinción entre lo público y lo privado –central como lo ha sido para la afirmación de la libertad individual– actuó, por consiguiente, como un poderoso principio de exclusión. Mediante la identificación de lo privado con lo doméstico, desempeñó por cierto un importante papel en la subordinación de las mujeres. Por ello, la comprensión de la interacción de decisiones, sujetos y opciones de las personas siempre se ha movido en ambos planos de la realidad, dado que "cada empresa es privada aunque nunca sea inmune a las condiciones públicas prescritas por los principios de la ciudadanía" (Mouffe, 1993: 17). Los deseos, decisiones y opciones son privados porque son responsabilidad de cada persona, pero las realizaciones de tales deseos, decisiones y opciones son públicas. Esto porque tienen que restringirse dentro de condiciones especificadas por una comprensión de los principios ético-políticos del régimen que provee la "gramática" de la conducta de los ciudadanos. Ejemplo de ello ha sido el problema de la violencia doméstica y sexual, el cual en nuestro país una década atrás era considerado eminentemente privado y doméstico; por tanto, no posible de intervención desde el Estado. Hoy en día es impensable la no intervención pública en dichas situaciones.

La intimidad, relaciones amorosas, sociabilidad, amistad y afecto que se dan en ámbitos privados y públicos se conectan con los sentimientos y el cuerpo, en tanto conformantes de la subjetividad de las personas; elementos que deben ser incorporados en el relato histórico de textos de estudio escolares, más aún cuando la historiografía mundial ha avanzado en estas temáticas desde hace más de medio siglo y en el caso chileno lo ha hecho en los últimos 10 años. Mientras no se le dé una visibilización integral a la vida de las personas tanto individual como colectivamente resulta muy difícil

abordar aún una perspectiva crítica de género que cuestione estereotipos, sesgos y discriminaciones.

Necesarias reflexiones sobre identidades de hombres y mujeres

Consideramos que para avanzar en una real incorporación transversal de género en el tratamiento de los contenidos de textos de Historia y Ciencias Sociales para la Enseñanza Media en Chile es necesario abarcar no sólo la historia de las mujeres en los diferentes ámbitos, sino también dimensionar la construcción de identidades de género bajo los preceptos de lo femenino y lo masculino. Gracias a los cambios epistemológicos de las últimas décadas se ha podido cuestionar la omnipresencia del sujeto universal y la causalidad racional, dando paso a la diversidad y la resignificación de las experiencias de mujeres y hombres; todo lo cual ha permeado la producción historiográfica, que por siglos ha considerado legítima la invisibilidad de las mujeres, y de esta manera ha reivindicado los saberes y protagonismos de la mitad de la humanidad. No obstante, hemos identificado cómo esa producción no necesariamente es utilizada en la formación de las nuevas generaciones (Harding, 1996; Aguirre, 1997).

Por un lado, la categoría de mujer es una construcción cultural, no un hecho natural, pues se debe incluir su interrelación con componentes de identidad sexual y posiciones económicas políticas y socioculturales (Bolufer y Morant, 2012: 319-320). Se trata de un sujeto que cambia en su propia trayectoria, y no de un "yo autónomo y coherente", nítidamente separado del mundo exterior, dueño de su destino y definido por impulsos y deseos esenciales; de un sujeto que se diferencia de otros, además de tener una trayectoria que implica procesos personales de desidentificación con modelos normativos sobre lo femenino y lo masculino (De Lauretis, 1991: 168; Scott, 1993: 76). De esta manera, la comprensión de las identidades se configura en un plano de diversidad, de cambio y rupturas que se instalan en el tiempo. De allí la relevancia de la discusión sobre

el esclarecimiento de la construcción de identidades, en especial las denominadas identidades atribuidas en los ámbitos del trabajo, la política, lo social, la familia y lo doméstico. Una de estas identidades es la de género, la cual se constituye a partir de un proceso abierto en permanente construcción en el que cada individuo aprende lo que es ser hombre o mujer, a asumir roles y actitudes que le son propios y a interpretarse a sí mismo según dichos parámetros (Fuller, 1997: 139-152).

Esto también abarca la comprensión de la construcción del sujeto hombre, pues, más allá de un protagonismo en la historia como referente, desde una comprensión de género debería incluirse en los textos didácticos para la educación secundaria en Chile los planteamientos de los estudios de la masculinidad. Para comprender las identidades genéricas desde lo masculino se tienen los llamados estudios de masculinidades, desarrollados a partir de la década de los ochenta en Europa y Estados Unidos, en los que destacan autores como Michael Kimmel, Robert Connell, David Gilmore y Michel Kaufman, que pueden facilitar el trabajo en torno a seguir cuestionando el esencialismo de la categoría de hombre, para asumir a los hombres no como un hecho, un sujeto universal, sino como un problema y en una constante construcción de sus identidades, muchas veces contradictoria, conectada en su relación con las mujeres. Uno de los grandes aportes del sociólogo estadounidense Robert Connell es su énfasis en la necesidad de tener cuidado frente a las simplificaciones de postular la diversidad de masculinidades, para, en cambio, problematizar las relaciones implícitas entre masculinidades desde una perspectiva y estructura de género (Conell, 1997: 35-36).

La virilidad no se otorga, sino que se construye, puesto que no puede ser demostrada ni alcanzada naturalmente; a diferencia de lo que ocurre con la asociación “menstruación-femineidad”. El sociólogo francés Pierre Bourdieu se refiere también a este tema, en su obra *La dominación masculina:*

> La condición masculina en el sentido de *vir* supone un deber-ser, una *virtus,* que se impone a “eso es natural”, indiscutible. Semejante a la nobleza, el honor —que se inscribe en el cuerpo bajo la forma de un

conjunto de disposiciones aparentemente naturales, a menudo visibles en una manera especial de comportarse, de mover el cuerpo, de mantener la cabeza, una actitud, un paso, solidario de una manera de pensar y de actuar, un ethos, una creencia, etc.— gobierna al hombre honorable, al margen de cualquier presión externa (Bourdieu, 2000: 65-66).

Esta virilidad se relaciona directamente con la capacidad reproductora, sexual y social, pero también con la aptitud para el combate y el ejercicio de la violencia.

Referencias

Aguirre, Rosario (1997), "Maternalismo y definición de necesidades", en María Arboleda y Mariana Montalvo (coords.), *Los procesos de reforma del Estado a la luz de las teorías de género,* Quito, International Union of Local Authorities, pp. 113-126.

Antezana-Pernet, Corinne (1995), "El MEMCH en provincia. Movilización femenina y sus obstáculos, 1935-1945", en Lorena Godoy y Elizabeth Hutchinson (eds.), *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX,* Santiago de Chile, Sur/CEDEM, pp. 287-329.

Amorós, Celia (2005), "Dimensiones de poder en la teoría feminista", *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 25, pp. 11-34.

Astelarra, Judith (1992), "Recuperar la voz: el silencio de la ciudadanía", *Revista Ediciones de las Mujeres*, núm. 17, pp. 25-50.

Barberá, Ester (2004), "Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquemas de género", en *idem* e Isabel Martínez, *Psicología y género*, Madrid, Pearson Educación, pp. 58-75.

Bolufer, Mónica e Isabel Morant (2012), "Identidades vividas, identidades atribuidas", en Pilar Pérez-Fuentes (ed.), *Entre dos orillas. Las mujeres en la historia de España y América Latina*, Barcelona, Icaria, pp. 317-351.

Bourdieu, Pierre (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

Connell, Robert W. (1997), "La organización social de la masculinidad", *Revista Ediciones de las Mujeres*, núm. 24, pp. 31-48.

Cuesta, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

De Lauretis, Teresa, (1991), "Estudios feministas/estudios críticos: problemas, conceptos y contextos", en Carmen Ramos (comp.), *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*, México, UAM-Iztapalapa, pp. 231-278.

Domos (2001), "Los derechos humanos de las mujeres", en Verónica Matus (coord.), *Más derechos económicos, sociales y culturales, menos desigualdades de las mujeres en Chile*, Santiago de Chile, Corporación la Morada, pp. 25-44.

Fernández, Ana María (1993), *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres,* Buenos Aires, Paidós.

Fernández, Hilda (1959), *Monografía del Liceo Fiscal de Niñas de Concepción*, Concepción, Imprenta Concepción.

Fuller, Norma (1997), "Fronteras y retos: varones de clase media del Perú", en Teresa Valdés y Jorge Olavarría (eds.), *Masculinidades: poder y crisis*, Santiago de Chile, Ediciones de las Mujeres/Isis Internacional, pp. 139-157.

Güezmes, Ana y Silvia Loli Espinoza (1999), *Violencia familiar: enfoque desde la salud pública,* Lima, Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, <http://www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/386/>, consultado el 10 enero, 2020.

Hare-Mustin, Rachel y Jeanne Marecek (1994), *Marcar la diferencia: psicología y construcción de los sexos*, Barcelona, Herder.

Harding, Sandra (1996), *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata.

Hidalgo, Rodolfo (dir.) (2016), *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1.° Medio, 2.º Medio y 3.º Medio*, Santiago de Chile, Santillana.

Jackson, Philip (1968), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

Jelin, Elizabeth (1997), "Los derechos y la cultura de género", en Eugenia Hola y Ana María Portugal (eds.), *La ciudadanía a debate*, Santiago de Chile, Ediciones de las Mujeres/Isis Internacional, pp. 71-85.

Latorre, Ignacio, Michelle Henríquez Núñez y Paloma Rocha (2013), *Historia, Geografía y Ciencias sociales, 4.º Medio*, Santiago de Chile, Zig-Zag.

Mesquita, Eni de y María Santos de Matos (1993), "Manos femeninas. Trabajo y resistencia de las mujeres", en Georges Duby y Michelle Perrot (dirs.), *Historia de las mujeres. El siglo XX. La nueva mujer*, 10 ts., Madrid, Taurus, t. 10, pp. 325-332.

Mineduc (2020), *Base de licitación de textos escolares*, <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-80615.html>, consultado el 15 de noviembre, 2020.

Mineduc (2017), *Orientaciones para la apropiación de las bases curriculares de 7.º Básico a 2.º Medio*, Santiago de Chile, Mineduc.

Mineduc (2015), *Educación para la igualdad de género, plan 2015-2018,* Santiago de Chile, Mineduc.

Moser, Caroline (1991), "La planificación de género en el Tercer Mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género", en Virginia Guzmán, Patricia Portocarrero y Virginia Vargas (comps.), *Una nueva lectura: género en el desarrollo*, 2 ts., Lima, Flora Tristán, t. 1, pp. 55-124.

Mouffe, Chantal (1993), "Feminismo, ciudadanía y política democrática radical", *Debate Feminista,* núm. 7, pp. 3-22.

Nash, Mary (1993), "Mujeres en España y en Iberoamérica contemporánea", en Georges Duby y Michelle Perrot (dirs.), *Historia de las mujeres. El siglo XX La nueva mujer*, 10 ts., Madrid, Taurus, t. 10, pp. 235- 242.

Ortner, Sherry y Harriet Whitehead (1981), *Sexual meanings: the cultural construction of gender and sexuality*, Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.

Poblete, Olga (1993), *Una mujer: Elena Caffarena*, Santiago de Chile, Cuarto Propio.

Raczynski, Dagmar (2012), "Realidad de la educación municipal en Chile: ¿liderazgo del sostenedor municipal?", en José Weinstein y Gonzalo Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile/Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 181-217.

Rosaldo, Michelle (1980), "The uses and abuses of antropology: reflections on feminism and cross-cultural understanding", *Sings*, núm. 5, pp. 389-417.

Sau, Victoria (2004), “Psicología y feminismo(s)”, en Ester Barberá e Isabel Martínez (eds.), *Psicología y género,* Madrid, Pearson Educación, pp. 107- 118.

Scott, Joan (2006), “El eco de la fantasía: la historia y la construcción de la identidad”, *Ayer,* vol. 2, núm. 62, pp. 111-138.

Scott, Joan (1993), “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Joan Scott, Marilyn Strathern, Teresa Lauretis, Donna Haraway y Carolyn Steddman (eds.), *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 17-50.

Sepúlveda, Manuel (1994), *Crónicas de la masonería chilena, 1750-1944*, 4 ts., Santiago de Chile, Ediciones de la Gran Logia de Chile, 1994-1997.

Vargas, Virginia (1997), “Un debate feminista en curso”, en Eugenia Hola y Ana María Portugal (eds.), *La ciudadanía a debate*, Santiago de Chile, Ediciones de las Mujeres/Isis Internacional, pp. 55-69.

9. EL PASADO RECIENTE EN EL AULA: VOCES DE LOS JÓVENES ACERCA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1968 EN MÉXICO

Ariana Martínez Otero
Michelle Ordóñez Lucero

Entre los meses de julio y diciembre de 1968 se originó, desarrolló y disolvió en México un movimiento estudiantil del que hoy, después de 50 años, sabemos más del desenlace que de los orígenes y se sigue la tendencia a convertir los acontecimientos violentos de parte del gobierno hacia los estudiantes, el 2 de octubre de ese año, en la única referencia sobre aquél. Sin embargo, cuando se habla del movimiento estudiantil de 1968 en México, se hace referencia a la huelga, la organización, las movilizaciones y las revueltas estudiantiles que se vivieron en la ciudad de México durante unos cuatro meses.

Este proceso ha sido estudiado ampliamente y desde diversas perspectivas, sobre todo cada vez que se cumple una década, mientras que en los diferentes niveles y subsistemas educativos se le trata como un dato más, que en el mejor de los casos debe ser aprendido. Pero características como la relativa cercanía temporal hacen que el movimiento estudiantil de 1968 en México no sea un asunto de dominio exclusivo de la historiografía o de la escuela, y que invite a preguntarse no sólo qué historia se enseña e incluye en el currículum sino cómo se hace, y qué de ella incorporan los jóvenes a sus propias narrativas.

Por ello, este capítulo se interesa por conocer y comprender las diversas narraciones que jóvenes estudiantes de educación media superior construyen sobre este acontecimiento. Nuestro objetivo central es retomar sus voces para identificar la forma en que narran un acontecimiento conflictivo del pasado en función de su presente y

dar cuenta, así, de uno de esos caminos paralelos que Sebastián Plá menciona en el primer capítulo de este libro, al complementar el análisis del currículum oficial y de materiales didácticos como los libros de texto con una mirada acerca de lo que se produce en las aulas y sus posibles influencias.

Para lograr nuestro objetivo trazaremos un breve panorama sobre el movimiento, seguido de algunas de las interpretaciones que se han hecho sobre éste, principalmente desde la historiografía, la memoria y los museos de memoria. Posteriormente hablaremos del pasado conflictivo y su importancia en la enseñanza de la historia. Explicaremos las características de la investigación-acción a partir de la cual se obtuvo la información aquí analizada y finalmente daremos paso al análisis de las voces de los jóvenes sobre el movimiento estudiantil de 1968 en México a partir de las fuentes, los espacios, el tiempo y los sujetos históricos.

Este análisis nos permite señalar que la identidad y circunstancias particulares que viven los jóvenes en el presente son factores fundamentales que intervienen en la forma en que dan sentido al pasado y en lo que hacen con él en su vida cotidiana. Escuchar sus voces es un requisito esencial en la enseñanza de la historia.

Breve panorama del movimiento y algunas interpretaciones

Se considera que el movimiento se inició el 22 de julio de 1968 (Jiménez, 2011; Rodríguez, 2003; UNAM, 2018; DGCS, 2018), cuando la policía disolvió de forma violenta una riña entre estudiantes de la Preparatoria Isaac Ochoterena (incorporada a la UNAM) y de las escuelas vocacionales 2 y 5 del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que jugaban un partido de futbol en la Plaza de la Ciudadela, en el Centro Histórico de la capital mexicana. Al día siguiente hay otro enfrentamiento y la policía ataca a los jóvenes ingresando a las instalaciones de la Vocacional 5 y golpeando a estudiantes y profesores. Esta agresión detonó un proceso de organización en escuelas del IPN que se agravó cuando, el 26 de julio, hubo enfrentamientos

entre la policía y manifestantes que conmemoraban el inicio de la Revolución Cubana.

Del 26 al 29 de julio crecieron las protestas en contra de la violencia ejercida por el Cuerpo de Granaderos.[1] El gobierno encabezado por Gustavo Díaz Ordaz decidió usar al Ejército para apaciguar a los estudiantes antes de que empezaran los juegos olímpicos el 12 de octubre. En ese sentido, destaca el uso de una bazuca para destruir la puerta colonial barroca del antiguo Colegio de San Ildefonso que albergaba la Preparatoria 1.

En respuesta, instituciones de educación superior de la capital se declararon en huelga. El 1 de agosto el rector de la UNAM, Javier Barros Sierra, encabezó un acto de protesta. Días después la organización estudiantil se concretó en la conformación del Consejo Nacional de Huelga (CNH), que sería el órgano rector del movimiento, formado por representantes de las instituciones en huelga.

El movimiento estudiantil se desarrolló durante los siguientes meses, principalmente en la ciudad de México. Se realizaron grandes movilizaciones y activismo como brigadas con un carácter informativo para dar a conocer su pliego petitorio y las razones de éste.

La creación de grupos de choque para reprimir al movimiento provocó el episodio en el que se enfoca la memoria colectiva en torno al '68: la matanza del 2 de octubre en Tlatelolco. Este acontecimiento obligó al movimiento a replegarse. Muchos activistas fueron encarcelados. Los juegos olímpicos se llevaron a cabo sin sobresaltos. El 4 de diciembre se anunció el levantamiento de la huelga y dos días más tarde la disolución del movimiento.[2]

Además de recurrir a un relato cronológico, conviene mencionar que la reconstrucción del movimiento ha estado concentrada y permeada por un recuerdo que pone énfasis en los actos de violencia física y psicológica ejercida hacia los participantes o en su deceso.

1 Fuerza especial de la policía capitalina que tenía como propósito el control de las multitudes y proporcionar seguridad a manifestantes y transeúntes durante manifestaciones y mítines (Ahedo, 2018).

2 Para un panorama completo de cómo se desarrolló el movimiento, se sugiere consultar el suplemento sobre el 50 aniversario del '68 (DGCS, 2018) y la "Cronología" del sitio web *M68: Distintas Miradas* (DGB, *s. d.*).

Ello ha traído consigo cuestionamientos y demandas que giran en torno a clarificar qué paso el 2 de octubre, y a evidenciar y procesar a los responsables de la represión.

Existe un acuerdo generalizado respecto a las causas del movimiento. Entre los factores externos, se habla de movimientos similares, como el Mayo Francés y la Revolución Cubana. Por otro lado, la Guerra Fría generó la intervención de organismos estadounidenses en México para obtener o infiltrar información. En cuanto a las condiciones del ámbito nacional, la estructura política se caracterizaba por un presidencialismo autoritario, factor de descontento social, junto al agotamiento del "milagro mexicano", que generó desigualdad social y económica, y la lucha dentro del partido en el poder (Partido Revolucionario Institucional, PRI) por la sucesión presidencial, que generó situaciones para restar méritos a los aspirantes. A esto se suma la atmósfera debida a la celebración de los XIX Juegos Olímpicos, pues el gobierno temía que sus opositores los sabotearan, lo que utilizó como justificación para la detención preventiva de líderes de oposición (Cerón, 2012).

Por otro lado, se apunta que, a pesar de los estragos, el movimiento estudiantil consiguió una democratización y una nueva dinámica social en cuanto al cuestionamiento de valores tradicionales, liberación sexual, derechos de las mujeres, etcétera. Todo lo anterior hace que los significados del movimiento estudiantil del '68 en México sean múltiples.

Es así como, sobre estos acontecimientos, existe una amplia producción historiográfica qué, a decir de Ahremi Cerón (2012), se puede agrupar en seis ámbitos de estudio: 1) la denuncia y el testimonio, 2) las causas, 3) las identidades involucradas, 4) los proyectos del movimiento, 5) las características de la lucha y 6) el impacto. Aunque existe una extensa recuperación de testimonios, hay un vacío de éstos por parte de militares de menor rango o personas que no participaron en el movimiento. Entre las causas de ello prevalecen las de carácter interno, pero falta establecer una relación entre éstas y la represión policiaca. Respecto al tratamiento de las identidades políticas, se dedica más espacio a la izquierda comunista organizada, principalmente al Partido Comunista Mexicano; no obstante,

también hubo presencia de miembros de la Juventud Comunista y grupos revolucionarios maoístas, trotskistas, guevaristas y espartaquistas. Los objetivos no quedan claros y sólo se toman en cuenta los de los líderes. En cuanto al impacto, la relación entre el movimiento y las reformas que permitieron a la izquierda participar en procesos electorales tampoco es clara, y se reconoce el incremento de la oferta educativa como forma de contener el descontento social. Para Cerón todavía es necesario estudiar el impacto social, cultural y psicológico, y sigue pendiente avanzar en el análisis crítico de aquel proceso histórico.

Por otro lado, los museos se dedican a la conmemoración de las víctimas y pretenden mantener la memoria de acontecimientos como conflictos armados, violencia y violación a los derechos humanos para que no queden en el olvido (Gallegos, 2014); mientras que los colectivos piden la reparación (compensación a las víctimas) o restitución (regresar con vida a los desaparecidos) y hacer visible la violencia. En México, hay dos museos de la memoria relacionados con el movimiento estudiantil de 1968: el Museo Casa de la Memoria Indómita (Mucmi), de carácter privado, y el M68, que pertenece a la UNAM.

El primero no aborda directamente el movimiento, pues su propósito es denunciar y exigir justicia respecto a la desaparición forzada de personas, sobre todo la ejercida por el Estado, y formar en derechos humanos (Mucmi, *s.d.*). En este sentido, el Mucmi retoma el movimiento estudiantil de 1968 porque el genocidio del 2 de octubre y todas las desapariciones ocurridas antes, durante y después de éste son consideradas como el antecedente de la proliferación de este tipo de delitos en el país.

En cuanto al M68 de la UNAM, que pasó por un proceso de renovación curatorial y museográfica a raíz del 50 aniversario del 2 de octubre, presenta al movimiento estudiantil como impulsor de movilizaciones que han "logrado conformar un patrimonio de derechos individuales y colectivos, así como consolidar a la ciudadanía como una fuerza de transformación política y social" (M68, 2018). Podemos apreciar que el objetivo es promover el ejercicio de la ciudadanía para la transformación política y social.

La síntesis del movimiento y de algunas miradas sobre él nos servirá como punto de partida para comprender de qué se habla cuando hacemos referencia al movimiento estudiantil de 1968 en México. Aunque, como ya lo explicamos, el interés no es profundizar en los hechos ni verificar la exactitud de las narraciones de los jóvenes, sino comprender la forma en que las construyen en función de su presente y perspectivas de futuro.

El pasado conflictivo en el aula

Si bien este trabajo no tomó como punto de partida los planteamientos del *difficult knowledge* o, aplicado a historia, *difficult past*, es importante reconocer que al buscar un suceso de la historia de México que fuera tratado por la historiografía, la memoria y los museos de memoria, se eligió un episodio que cumple con las características de esta propuesta.

El *difficult knowledge* propone la enseñanza de historias traumáticas, es decir episodios de la historia que se distinguen por una gran violencia, no sólo física, para generar experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la empatía o de la ética. En la enseñanza de la historia se ha retomado principalmente el Holocausto (Donnelly, 2006; Gross, 2014; Levy y Sheppard, 2018) para pensar en las implicaciones de las violaciones a los derechos humanos y comprender que estos acontecimientos no son inevitables (Totten y Feinberg, 2016); es decir, la intención es generar aprendizajes para el presente.

Por otro lado, en América Latina encontramos investigaciones y propuestas de enseñanza del pasado reciente, sobre todo de los conflictos armados y las dictaduras. Algunos de estos trabajos se han abordado desde la perspectiva de "temas controversiales", que son definidos por María Isabel Toledo y su equipo como tópicos sobre los que no existe un consenso porque diferentes grupos producen argumentaciones distintas sobre ellos (Toledo *et al.*, 2015).

Estas investigaciones muestran que los programas y profesores no suelen presentar estos procesos o acontecimientos desde una pers-

pectiva controversial; demás, los estudiantes consideran controvertidos sucesos que relacionan con su vida cotidiana y siguen hablando sobre éstos después de la clase (Toledo *et al*., 2015: 122 y 127). Ello hace evidente la necesidad de dar voz a los estudiantes, pues es la única forma de saber cómo construyen sus interpretaciones sobre el pasado; sobre todo respecto al pasado conflictivo o difícil con el que encuentran relación.

Obtención de información

Los datos presentados en este capítulo surgieron de la aplicación del modelo de investigación didáctica[3] planteado por Elliot (2000), conocido como investigación-acción, que comprende una reflexión activa durante la elaboración del planteamiento teórico, su implementación en el aula y también al momento de revisar los resultados, los cuales permiten la realización de reformulaciones.

En el campo de la investigación en enseñanza de la historia podemos encontrar al menos dos investigaciones con rasgos similares, es decir investigación-acción que propone a los estudiantes analizar problemas sociales relacionados con sus vidas. En primer lugar, está el trabajo de Morrel y Rogers (2006), quienes trabajaron con estudiantes afrodescendientes de bajos recursos para analizar el impacto de la Ley Brown de educación en la población de su ciudad; por otro lado, Fine y Torre (2008) realizaron su investigación con jóvenes de poblaciones con características económicas y étnicas diversas para producir videos y otros materiales que abordaran la segregación racial en el pasado y en el presente.

3 Véase Díaz Barriga (1998), quien realiza un recuento histórico sobre las propuestas surgidas en torno a la investigación didáctica, los tipos, las técnicas y las metodologías; así como los cambios, vigencia y aportaciones que se ha brindado para dar respuesta a los problemas que enfrenta la enseñanza. Vale la pena señalar que dentro de éstas reconoce la investigación-acción.

Esta investigación-acción fue realizada en marzo de 2019 en el plantel 5 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), de la UNAM, con estudiantes que cursaban el 6.º grado[4] y tenían entre 17 y 18 años.

Debido a que el objetivo era conocer cómo los jóvenes se preguntan y reflexionan —individual y grupalmente— acerca de lo que significa para ellos el movimiento estudiantil de 1968, de la injerencia que tiene en su presente, y de la manera en que es abordado por los museos de memoria, a partir del tiempo, los espacios y los sujetos históricos,[5] se les pidió que elaboraran y expusieran por equipos su propio museo de memoria. Éste permitiría escuchar sus voces respecto a la pregunta ¿qué es o qué fue el movimiento de 1968?

El museo debía contar con un nombre acorde con la visión que pretendían dar del movimiento, pues desde el momento en que se le asigna un nombre se le dota de significado. El formato fue libre, podían entregarlo de manera física o digital, lo importante era que lo mostraran ante el grupo para escucharlos, generar un diálogo y la reflexión conjunta. Podían hacer uso de imágenes, audios, videos, textos, cédulas, fotos, etcétera. Para sustentar su postura, podían recurrir a periódicos, revistas, libros, documentales, videos, audios o a cualquier fuente histórica; se sugirieron repositorios digitales, hemerografía y bases de datos. El museo debía incluir los espacios, el tiempo y los sujetos históricos relevantes en el movimiento y orientar su exposición a partir de estos conceptos.

Los ejes de la reflexión: el tiempo, los espacios, los sujetos y las fuentes históricas

En este trabajo no brindaremos definiciones exhaustivas de cada uno de estos ejes, pues lo que nos interesa es saber cómo es que los

4 La ENP corresponde al bachillerato y consta de tres años. El grado académico en que se implementó el trabajo de campo es el último de ese nivel y se le denomina 6.º porque es el consecutivo de Iniciación Universitaria, la cual es previa a dicho bachillerato, dura tres años y forma parte del sistema educativo de la UNAM, es el nivel previo a la educación universitaria.

5 El tiempo, el espacio y los sujetos son categorías empleadas por el historiador para hablar del acontecer humano.

jóvenes los conciben en función del movimiento estudiantil de 1968; sin embargo, *grosso modo* mencionaremos desde dónde estamos partiendo para analizarlos. Es importante señalar que a pesar de que se encuentran separados para su análisis, es un hecho que guardan una relación directa, pues la manera en que se ve un acontecimiento va a impactar en la duración, los lugares, los sujetos y sus acciones.

El tiempo histórico

Si tomamos en cuenta que el tiempo histórico es una construcción simbólica que ordena y dota de significado al pasado desde el presente (a partir de temporalidades que incluyen continuidades, cambios o rupturas) y que además está en constante transformación (Plá, 2005: 153-155), es pertinente preguntarse cuál es la temporalidad que los alumnos consideran adecuada para hablar del movimiento estudiantil, cuáles son las fechas que recuerdan y por qué y cuál es el significado que le proporcionan desde su presente.

Los espacios históricos

El espacio visto desde la historia es construido y modificado social, económica y políticamente por la humanidad (Koselleck, 2001). En ese sentido, el espacio incluye tanto al ámbito natural como al creado por el ser humano, pues, pese a esta aparente división, en ambos llevamos a cabo nuestras actividades y han tenido lugar acontecimientos que dotamos de significados. Estos últimos, a su vez, llenan de cargas simbólicas a los espacios, y en ocasiones un espacio puede tener más de una. A partir de ello es importante preguntarse cuáles son los espacios que los jóvenes consideran importantes para hablar del movimiento estudiantil, a partir de las acciones realizadas.

Los sujetos históricos

Preguntarse quién hace la historia tiene una relación directa con los sujetos históricos, con las acciones que realizan y con la relevancia que éstas tienen en la historia. Para analizar la noción de sujeto que brindan los jóvenes, hemos recurrido a Sebastián Plá, quien distingue a los personajes y a los cuasipersonajes. Los primeros son individuos a quienes se responsabiliza por una acción o un acontecimiento histórico y no son desligados de su tiempo, como en el caso de Gustavo Díaz Ordaz; mientras que los segundos son aquellos que no son identificados como individuos sino como una entidad con un carácter abstracto, que además sobrepasan la temporalidad y los momentos particulares (Plá, 2005: 127-128), como en el caso de los militares, el Ejército, los granaderos o los estudiantes.

Las fuentes históricas

Si bien la fuente histórica no es uno de los tres ejes principales que los historiadores usan para referir el acontecer humano, sí es un elemento insustituible para investigarlo. Generalmente las fuentes históricas son construidas por los historiadores a través de preguntas y análisis; sin embargo, ¿las fuentes que utilizan los jóvenes son iguales a las de los historiadores?, ¿son manejadas de la misma forma? Partiendo de esto recurrimos a la intertextualidad, la cual es vista como una construcción "de formas de ver el pasado que están salpicadas de significaciones de seres queridos o de aquellos que han anunciado verdades que hemos decidido recordar [...], en sentido disciplinar tiene que ver con mecanismos de verificabilidad del conocimiento histórico" (Plá, 2005: 145). Se eligió esta forma porque permite incluir las fuentes que los alumnos tomaron en cuenta, sin que ello implicara citar, como comúnmente lo hacen los historiadores, no sólo por la falta de experiencia al respecto sino también porque la oralidad marcó la exposición.

Las voces de los jóvenes sobre el movimiento estudiantil de 1968

El tiempo histórico

En las explicaciones de los estudiantes sobre el movimiento estudiantil del '68 en México podemos encontrar diferentes referencias al tiempo histórico. Decidimos comenzar por aquellas sobre la temporalidad, es decir, el inicio y final, pues si bien fue un elemento que se solicitó explícitamente, los jóvenes tenían libertad para definirlo a partir de sus reflexiones.

Todos marcaron como fecha de inicio la que es usada con regularidad tanto en la historiografía como en la memoria y la museografía: el 22 de julio de 1968. Los estudiantes aportan más información sobre por qué consideran esa fecha como el inicio, por ejemplo, el Equipo 2 señala:

> pusimos 3 fechas que creemos importantes, la primera fue la que los historiadores toman como el inicio del movimiento estudiantil, que es el 22 de julio de 1968, que fue cuando la vocacional 2 y 5 atacaron a la escuela Ochoterena, que era incorporada a la UNAM. Hay muchas historias sobre esto, unas dicen que todo partió de un partido de futbol, y otra de que un alumno de esta escuela atacó a la novia de un chico de la vocacional; pusimos que las pandillas las *Arañas* y los *Ciudadelos* indujeron a los estudiantes a que atacaran esta escuela (2019).

Sin embargo, una riña entre estudiantes no es el inicio del movimiento, sino la represión que sufren por parte del Agrupamiento de Granaderos. Los estudiantes mencionan estos hechos, pero de forma ambigua, por ejemplo: "es cuando estudiantes de diferentes escuelas se van a pelear y ahí es cuando entran los granaderos" (Equipo 1, 2019).

Al contrario del acuerdo general en la fecha de inicio, el final del movimiento no fue el mismo para todos; tres equipos lo marcaron el 2 de octubre de 1968, el día de la masacre en Tlatelolco, y así lo

explicó el Equipo 2: "la línea temporal que será tratada va del 22 de julio del 1968 hasta el 2 de octubre de 1968" (2019).

El Equipo 1 fue el único que indicó una fecha posterior: "vemos esta línea del tiempo que marca el inicio con el 22 de julio y aquí el final de cómo terminó con la tregua que hubo para el inicio de los Juegos Olímpicos el 12 de octubre" (2019).

Esto no significa que los estudiantes hayan acotado las circunstancias que desataron el movimiento o los posibles efectos a estas fechas, por ello hicieron referencia a la situación política, social y económica de México en las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado. El Equipo 3 señaló:

> existían en el interior de la estructura política, social y económica de México, el presidencialismo autoritario se presenta como un factor de descontento social que detonó, en parte, la movilización. Para algunos autores, también contribuyó el agotamiento del milagro mexicano, que debilitaba la calidad de vida de las mayorías, [ello daba] como resultado la creciente desigualdad social y económica (2019).

Además de explicar estas condiciones, los equipos hablaron de otros movimientos sociales. El Equipo 4 dijo:

> antes del movimiento estudiantil hubo otras manifestaciones por parte de varias comunidades; pero [...] éstas no tuvieron gran impacto en la sociedad, porque no fueron tan perceptibles ni valoradas. Entre ellas se encuentran: la marcha a pie de más de mil kilómetros de los mineros de Nueva Rosita en Coahuila, quienes vinieron al anteriormente llamado Distrito Federal; la del profesor Otón Salazar en 1958; además de éstas hubo otras manifestaciones (2019).

Además de las referencias a las circunstancias nacionales, los jóvenes también hablaron de acontecimientos y procesos históricos desarrollados en otros países antes o al mismo tiempo que el de los estudiantes mexicanos. En palabras del Equipo 1, "estos movimientos también influyeron en cierta parte a las personas que estaban en México, más a los adolescentes, a que estaban pasando estas cosas

en otras partes del mundo y les dieron cierta idea de lo que podían hacer" (2019). Entre estos mencionaron al movimiento hippie —que se oponía a la Guerra de Vietnam y provocó una liberación sexual—, el movimiento feminista y la legalización del aborto en Estados Unidos, la Guerra Fría, el Mayo Francés, la Revolución Cubana y el movimiento para la liberación de Argelia.

Las explicaciones también incluyeron fechas entre el inicio y final del movimiento; destaca que hicieron más referencia a aquellas en las que hubo enfrentamientos, violencia y represión por parte de la policía, por ejemplo: "el 23 de julio de 1968, porque la escuela Isaac Ochoterena atacó a la vocacional 5 y fue cuando los granaderos atacaron a los estudiantes metiéndose a las instalaciones y lastimándolos" (Equipo 2, 2019), y el 30 de julio de 1968, pues, para el Equipo 4 "el bazucazo fue uno de los parteaguas para todo lo demás", y continúa explicando:

> quisimos poner lo del bazucazo, porque siento que también fue algo como muy importante en el '68, pues no nada más fue Tlatelolco. También se le puede dar mucha importancia porque sentimos que fue un acto muy grande de represión hacia los estudiantes [...] la puerta que derribaron con la bazuca era una puerta colonial, una puerta que ya tenía mucho tiempo (2019).

Otras fechas señaladas tienen que ver con la organización estudiantil, es decir, la conformación del Consejo Nacional de Huelga. El Equipo 3 lo explicó así:

> El movimiento se extendió rápidamente. El 30 de julio representantes del Politécnico se reunieron en un Comité Coordinador, de ahí nació el Consejo Nacional de Huelga, formado con delegados electos en cada una de las asambleas de las escuelas en huelga./ El CNH llegó a reunir representantes de 77 escuelas, incluyendo universidades de otros estados. El 4 de agosto, en su primer pronunciamiento público, formó los seis puntos del pliego petitorio y convocó a una manifestación para el 5 de agosto, de Zacatenco al Casco de Santo Tomás (2019).

Llama la atención que, si bien todos los equipos consideran importante la formación del CNH, no todos coinciden en la fecha en que esto ocurre, pues, como acabamos de ver, mientras que el Equipo 3 señala el 30 de julio, el Equipo 4 refiere que "el 2 de agosto del '68 se formó el CNH" (2019). Esta diferencia se puede deber al uso que los estudiantes hacen de las fuentes, aspecto que se discutirá más adelante. Otro acontecimiento mencionado es

> la marcha del silencio que se realizó el 13 de septiembre de 1968, que fue antes de la matanza; [...] nadie está hablando para simbolizar el silencio, porque lo que se quería representar en esta marcha era que hubiese un diálogo abierto con el presidente Díaz Ordaz (Equipo 4, 2019).

Aunque en ésta no hubo represión, resulta significativo que recuperen este acontecimiento porque la Marcha del Silencio se sigue realizando cada año y jóvenes estudiantes de la ENP suelen participar en ella.

Antes de llegar al 2 de octubre, algunos equipos mencionaron el 23 de septiembre como la fecha en que "policías y granaderos [...] entraron a CU a tomarla" (Equipo 2, 2019); sin embargo, la ocupación de Ciudad Universitaria por parte del Ejército ocurrió el 18 de septiembre, pues lo que en realidad ocurrió el 23 fue que el Ejército ocupó el Casco de Santo Tomás, la Unidad Profesional de Zacatenco y la Vocacional 7, todos del IPN, lo que desató un fuerte enfrentamiento en la primera de las tres instalaciones (Gómez, 1988). Nuevamente, consideramos que la discrepancia en las fechas responde al uso de las fuentes.

Al llegar al 2 de octubre, los equipos no se limitaron a mencionar la fecha, sino que proporcionaron una breve explicación acerca de lo ocurrido; por ejemplo, el Equipo 2 lo consideró importante porque podría tomarse como genocidio, ya que

> las razones por las que se considera genocidio en el '68 está que agentes del Estado mexicano reprimieron específicamente a un grupo nacional, los jóvenes y los estudiantes o quienes a su juicio parecieran estudian-

> tes, lo cual era suficiente para que las víctimas fueran encarcelas o asesinadas; otro factor que acredita la existencia de un genocidio es que las autoridades planificaron con detalle la masacre de Tlatelolco, como lo comprueba el hecho de que usaron departamentos de esa zona de la ciudad como centro de detención y tortura y vaciaron las casas y hospitales con días de anticipación sabiendo que habrían muchos daños (2019).

Como hemos podido ver hasta ahora, las explicaciones se enfocaron en presentar al movimiento estudiantil como una respuesta a un gobierno autoritario y contra la represión sufrida por los estudiantes; recurriendo al tiempo histórico, es posible encontrar razones para ello, pues todos los equipos coincidieron al extender algunos de los rasgos del gobierno y la represión de 1968 hasta 2018; en palabras del Equipo 1,

> hay una frase que está en todos los testimonios y creo que sigue muy actual y es que es más peligroso ser estudiante que ser un asesino, y es que a nosotros por cualquier manifestación que hagamos van luego luego a reprimirnos (2019).

Esta frase nos resultó muy significativa, pues el uso del "nosotros" da cuenta de una identificación por parte de los estudiantes del presente con los de 1968; al parecer, sus explicaciones estuvieron fuertemente influidas por sus propias experiencias como estudiantes de la UNAM y por el miedo a la larga historia de violencia de Estado. Asimismo, quizá sea posible hablar de un momento de activación de la memoria, en el cual el pasado, el presente y el futuro pueden confluir en un mismo tiempo, como lo deja ver Lucero San Vicente en este mismo volumen, al analizar los usos de la historia en los murales elaborados por el Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán.

Todos mencionaron acontecimientos recientes para establecer estas similitudes. El Equipo 1 dio la siguiente explicación:

aunque todo esto haya sido en el '68, todavía en el 2014 siguió con los estudiantes de Ayotzinapa,[6] todavía en el 2018 se dio con lo del CCH Azcapotzalco[7] y con el caso de Marco Antonio de Prepa 8,[8] cuando lo levantan y aparece después todo golpeado con otra ropa y todavía quedando mal de sus facultades, va como reflexión de que, aunque haya pasado, todavía sigue (2019).

El análisis de las explicaciones a partir del tiempo histórico nos permite ver que los jóvenes construyen narraciones de los acontecimientos del pasado en función de su identidad y de las experiencias que han vivido. Coincidimos con Patricio Guzmán Contreras, en su colaboración para este mismo libro, respecto a la importancia que los estudiantes mexicanos y chilenos asignan al estudio del pasado para comprender el presente, específicamente problemas del presente y la importancia que este tipo de contenidos tiene para ellos.

Los espacios históricos

El movimiento estudiantil de 1968 se desarrolló principalmente en la capital del país, que en aquel tiempo recibía el nombre de Distrito Federal. En las explicaciones de los estudiantes, encontramos que hicieron referencia a espacios más concretos dentro de esta ciudad,

6 El 26 de septiembre de 2014 en Iguala, Guerrero, 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa (en el mismo estado), fueron víctimas de desaparición forzada. El caso sigue sin resolverse. Para más información al respecto, véase Centro Prodh (*s.d.*).

7 El 3 de septiembre de 2018 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco de la UNAM, se encontraban en la torre de rectoría de esa universidad para leer su pliego petitorio en el que solicitaban mayor seguridad, esclarecimiento del presupuesto escolar, revisión y ajuste de los horarios, entre otras demandas, y fueron agredidos por un grupo de "porros" (grupos de choque vinculados con instituciones de educación superior) con piedras, palos y explosivos. Para más información al respecto, véase *Aristegui Noticias* (2018).

8 En enero de 2018 el estudiante de la ENP 8, Marco Antonio Sánchez Flores, fue detenido por la policía local y desapareció durante cinco días; cuando lo encontraron presentaba severos daños a la salud y trastornos psicológicos. Aunque su caso ha sido reconocido por la autoridad local como desaparición forzada, no se sabe qué ocurrió. Para más información, véase Linares (2019).

puesto que, al relatar lo que ocurrió, también hicieron referencia al dónde.

Entre estos espacios aparecen las escuelas y planteles de la Universidad Nacional y del IPN. Al inicio, aludidos como planteles involucrados en los conflictos y riñas que desataron la represión, están las vocacionales 2 y 5 del IPN y la preparatoria incorporada a la UNAM, Isaac Ochoterena. En este mismo sentido los estudiantes mencionaron "San Ildefonso" (Equipo 4, 2019) cuando hablaron del suceso conocido como el bazucazo.

Posteriormente se habla de las escuelas como los centros de la vida estudiantil. El Equipo 4 retoma un testimonio del libro de Elena Poniatowska, *La noche de Tlatelolco* (2004), para contar que "para el 23 de septiembre las escuelas se habían transformado para muchos de nosotros en nuestras casas, sobre todo para los que venimos de provincia, ahí comíamos y dormíamos, todo giraba en torno a las escuelas" (Equipo 4, 2019). Este testimonio de Jaime García es usado para dar cuenta de la vida que llevaban los estudiantes dentro de sus planteles.

Además de las preparatorias y vocacionales, también se habla de espacios educativos más amplios como Zacatenco (Unidad Profesional Zacatenco, IPN), el Casco de Santo Tomás (Unidad Profesional Lázaro Cárdenas, IPN), y CU (Ciudad Universitaria, UNAM). Éstos son mencionados como los centros de organización, pues en ellos se llevaron a cabo las asambleas y mítines, se origina el Consejo Nacional de Huelga y son el punto de partida o llegada de muchas marchas.

Pero el movimiento no se limitó a las escuelas o espacios educativos. Hubo un proceso de apropiación de los espacios públicos. Esto lo podemos apreciar en las continuas referencias al Zócalo[9] como uno de los principales puntos de llegada de las marchas y para la realización de mítines. Y es que salir de las escuelas era muy importante para el movimiento estudiantil, así lo deja ver el Equipo 4 señalando que "las mujeres también participaron en mercados y en los autobuses, en donde ellas repartían las propagandas; cambiaban

9 Oficialmente se llama Plaza de la Constitución y es la más grande de México.

los mensajes intelectuales por mensajes más pequeños, como cuentos, mitos populares y dichos mexicanos…" (2019).

Otro de los espacios públicos que mencionaron es "Tlatelolco", los estudiantes usaron esta palabra para aludir al Conjunto Habitacional Nonoalco Tlatelolco —es decir las viviendas contiguas a la Plaza de las Tres Culturas, nombre oficial de la plaza de Tlatelolco—, principalmente para referirse a lo ocurrido el 2 de octubre de 1968 en este lugar; es decir, los jóvenes usan el nombre del espacio como una abreviación narrativa (Kölbl y Konrad, 2015: 18), razón que lleva a resaltar la importancia de escuchar y analizar sus explicaciones, pues cuando usan una palabra o frase para resumir un proceso o un acontecimiento es difícil comprender la relación que establecen con el pasado y la forma en que los orienta en el presente. Un ejemplo de la estructura narrativa que sintetiza esta abreviatura es la conclusión que hace el Equipo 4 al señalar que "fueron 8 000 300 vehículos armados los que estuvieron ese día, más de 15 000 proyectiles fueron lanzados, más de 5 000 desaparecidos, hubo 300 muertos y 700 heridos; y el gobierno sólo reconoció a 26 víctimas" (2019).

Además de la Plaza de las Tres Culturas y los otros espacios públicos mencionados, destacan también las referencias a "Lecumberri", la Penitenciaría del Distrito Federal o Penitenciaría de Lecumberri, como era nombrada por los estudiantes al explicar que

> está ubicada en la delegación Venustiano Carranza. Se hizo durante el Porfiriato y se supone que el propósito era causar una gran impresión […] Tenía celdas individuales y un panel central de vigilancia. Tiene el panel central porque, ¿recuerdan la obra de George Orwell, el Gran hermano, donde cada persona está siendo vigilada en cada parte de su vida?, ése era el propósito […] Tenía 804 celdas, talleres, cocinas, enfermería, cosas de sanidad./ Con el movimiento estudiantil es abarrotada. Y se practican torturas como golpes y descargas eléctricas en los genitales, como ya habíamos visto en muchos testimonios (Equipo 4, 2019).

Nuevamente el espacio cobra relevancia en la medida en que en él se desarrollan actos de represión y, en este caso, tortura.

Ya que las explicaciones de los estudiantes también incluyeron una relación con el presente, encontramos referencias no sólo al tiempo, sino también a los espacios. Cuando se mencionan los casos actuales de represión y violencia hacia los estudiantes, vuelven a hablar de las escuelas, como es el caso de la Preparatoria 8, en la que estudiaba el joven Marco Antonio, o del CCH Azcapotzalco, cuyos alumnos buscaban cambiar a las autoridades de su plantel por diversas anomalías y sus acciones incluyeron "una marcha de Insurgentes a Rectoría para presentar el pliego petitorio para la solución de sus problemas; sin embargo, entre esas marchas, pasó que llegaron porros siendo supuestos alumnos de la UNAM" (Equipo 2, 2019). Como podemos ver, las menciones de los espacios en el presente tienen semejanza con las hechas cuando hablaron del pasado, pues las escuelas son sitios de organización estudiantil, mientras que los espacios públicos son aquellos en los que los estudiantes buscan presionar a las autoridades para que se cumplan sus demandas y dar a conocer los problemas que desean resolver.

En las narraciones los espacios fueron incluidos en la medida en que pasaba algo en ellos, por la forma en que los sujetos actuaron en ellos, como lo vimos en el apartado anterior, generalmente como víctimas (los estudiantes) o como ejecutores de la represión y la violencia (fuerzas policiacas o militares).

Hasta aquí hemos visto que el tiempo y el espacio históricos son ejes importantes en la medida en que sirven para construir la narrativa respecto a lo que los sujetos implicados hicieron en ellos; es momento de ver quiénes fueron éstos para los jóvenes.

Sujetos históricos

Para identificar y generar rubros de análisis respecto a los personajes y cuasipersonajes que incluyeron los alumnos, nos valimos de la pregunta guía ¿quiénes son los sujetos históricos del movimiento del '68 y cuál fue el papel que desempeñaron? y de la frecuencia con que los mencionaron. Distinguimos tres tipos que en ocasiones se entrecruzan: los primeros son los que tienen una contraparte en función

de sus acciones, por ejemplo, estudiantes oprimidos y gobierno opresor; los segundos atienden al ámbito internacional y fueron retomados por los jóvenes en función de la temporalidad, su participación en un movimiento social o la represión que experimentaron; y los terceros son aquellos con quienes se identifican.

Los cuatro equipos reconocieron a los estudiantes y, en menor medida, a los jóvenes como los sujetos históricos más representativos del movimiento, quienes a su vez fueron secundados por sus antagonistas, identificados como la cúpula del poder, el gobierno, el presidente, los agentes del Estado, las autoridades, los militares o los soldados. Generalmente, ambos tipos de sujetos aparecen juntos de manera explícita o implícita y la relación que mantienen es la de oprimido-opresor, como se ve en la siguiente cita: "agentes del Estado mexicano reprimieron específicamente a un grupo nacional, los jóvenes y los estudiantes, o quienes a su juicio parecieran estudiantes, lo cual era suficiente para que las víctimas fueran encarceladas o asesinadas" (Equipo 2, 2019).

Los miembros del Equipo 4 mencionan que la represión y violencia vivida fue producto de que "el gobierno considerara a los alumnos como una amenaza", porque "eran gente con estudios, preparados, o bien, no eran ignorantes y, por ende, tenían cierto conocimiento de la sociedad" (2019). En adición a la formación académica, todos los equipos identifican que los estudiantes realizaron acciones surgidas de la organización como las marchas, los mítines, la entrega de volantes en las calles, la formación del Consejo Nacional de Huelga y la elaboración del pliego petitorio.

Por otro lado, como se puede ver en los fragmentos previos, los alumnos suelen hablar de estudiantes en general, o bien hacen pocas distinciones de las personas que agrupan dentro de esa noción. Los ven como una unidad que piensa y actúa de la misma manera, o que forman parte del movimiento por la misma razón, lo cual es un indicio de que son cuasipersonajes. No obstante, pese a esa tendencia encontramos pequeños matices, como los que se hicieron a partir de la institución a la que se acudía a tomar clase: estudiantes de la UNAM (Equipo 3, 2019); de la ubicación de la escuela: estudiantes de Ayotzinapa (Equipo 1, 2019), o de ambas: estudiantes del CCH Azcapot-

zalco (Equipo 1, 2019). Aunque estos dos últimos no son situados temporalmente en 1968, los alumnos tienden un puente con ellos en función de la represión que experimentan. Asimismo, se incluye una distinción más que tiene que ver con el género y las labores desempeñadas fundamentalmente por las mujeres dentro del movimiento, en contraste con las realizadas por los hombres: "las mujeres eran integradas en brigadas, participaban en propagandas y también participaban en organizar la comida; [...] hacían el funcionamiento más efectivo y creciente para los hombres que iban a las huelgas y a dar propaganda a diversos sitios" (Equipo 4, 2019). Como podemos ver, a diferencia de lo que Gina Inostroza Retamal señala en este mismo volumen acerca de lo que sucede en los libros de texto chilenos, en las narraciones de las alumnas las mujeres no son tratadas como un asunto aparte, sino que están asociadas al relato general del movimiento y se les integra en el colectivo de estudiantes.

Si bien aquí no se menciona que esas mujeres eran estudiantes, más tarde un testimonio retomado de Marta Lamas[10] lo hace evidente. Posiblemente, la integración de las mujeres estudiantes a su exposición tiene que ver con el auge que ha ganado el feminismo y la generación de nuevas investigaciones académicas con ese enfoque, o con que todas las integrantes del equipo son mujeres y se sintieron identificadas.

Respecto a la contraparte de la estudiantil, es decir, al gobierno, al presidente, a los militares o a los soldados, los jóvenes mencionaron que sus actividades estuvieron centradas en la represión y el ataque violento, visto a través de disparos, detenciones, desapariciones, encarcelamientos o tortura. Como se puede observar en uno de los extractos anteriores, cuando se refieren a "agentes del Estado mexicano" como los encargados de la represión es difícil saber de quién están hablando en concreto, pues no brindan un nombre ni indican cómo es que está conformado, lo mismo ocurre cuando hablan del gobierno o de la cúpula del poder. Pese a esa vaguedad,

10 Ella fue partícipe del movimiento estudiantil de 1968 y actualmente realiza estudios de género. En la revista *Proceso* publicó un artículo en el que habla de dicha participación en el movimiento, haciendo hincapié en la presencia de las mujeres (Lamas, 2018).

las actividades realizadas por estos dos últimos y por el presidente Gustavo Díaz Ordaz generalmente aparecen en términos de toma de decisiones: "el genocidio del 2 de octubre fue planeado por la cúpula del poder con el pretexto de que las olimpiadas se iban a ver afectadas por este movimiento" (Equipo 2, 2019); mientras que, al hablar de ejecutar acciones de violencia física y psicológica directa, indican que las realizaron los militares, los granaderos, los soldados o el Ejército. En la mayoría de los casos no se hace una distinción personal, y tanto las operaciones como el cargo son usadas indistintamente. Un caso relevante fue el del Equipo 4, que menciona a Luis Gutiérrez Oropeza y lo responsabiliza por la represión de 1968 y por tener injerencia en la guerra sucia:

> fue jefe del poder superior presidencial durante la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz, [quien] lo eligió en su presidencia [...] por la lealtad que había tenido; entonces Ordaz le escribió que realmente si le fallaba ambos iban a quedar mal [...], pero él es una de las personas principales que hizo que empezaran los conflictos en la guerra sucia, posteriormente en 1971. También formó parte de los inicios del grupo de paramilitares como fueron los Halcones. Pues creo que es importante recordar esto porque casi no se sabe de él y [...] finalmente cuando muere, el 19 de marzo de 2007, nunca tuvo cargos penalmente, entonces no se le acusó básicamente de nada y a quien se le echó la culpa fue a Ordaz (Equipo 4, 2019).

Si bien hay una confusión respecto al cargo ocupado por Gutiérrez, que en realidad fue el de jefe del Estado Mayor Presidencial, nos pareció importante esta reflexión porque se pregunta si la responsabilidad de la represión únicamente debía enfocarse en el presidente o si alguien más estuvo implicado, no sólo desde el plano de la memoria, sino también en el ámbito jurídico. Sobre esto, en los planos de la memoria y de la historiografía (Jiménez, 2011) se cuestiona si las acciones de Gutiérrez Oropeza deben entenderse como subordinación sustentada en el autoritarismo presidencial o como una suerte de deslinde de responsabilidad sostenida en el cumplimiento de órdenes.

El segundo tipo de sujeto fue el que trascendió las fronteras del país y al movimiento estudiantil, pero con el que encontraron una relación temporal y de movimiento social:

> pusimos un contexto mundial, sobre qué estaba pasando entre los sesentas y los setentas, porque nos dimos cuenta de que hubo muchos movimientos sociales en esa época [...] pusimos cuando estaban luchando para que ya no hubiera segregación en Estados Unidos (Equipo 1, 2019).

En este extracto, además de ser notorio que los sujetos están implícitos —pues no mencionan a los afroamericanos—, también resulta de interés que tales sujetos "estaban luchando" por eliminar la segregación; es decir, un movimiento social se caracteriza por la búsqueda de un cambio ante una situación injusta.

De igual forma, encontramos que los jóvenes tejieron un hilo conductor con el ámbito internacional a partir de la represión: "allá era así como aquí, había represiones de todo tipo y una de las más grandes fue una represión judicial contra argelinos, quienes estaban protestando contra su colonización y sí lograron su cometido porque fueron reprimidos" (Equipo 4, 2019). A diferencia de la cita de la segregación, aquí es visible una relación entre contrapartes en los mismos términos que en el movimiento estudiantil; se habla de judiciales represores y de argelinos reprimidos, lo cual trae consigo el uso de la fuerza y la violencia, por parte de los primeros. Asimismo, la aparición de la represión va en función del éxito de un movimiento social: "lograron su cometido porque fueron reprimidos", pareciera que si no hay represión no se está logrando el objetivo. Esto nos hace suponer que los jóvenes consideran que, en la medida en que un movimiento comienza a tomar fuerza y a hacerse visible, la respuesta será la represión; posiblemente esta interpretación esté permeada por su experiencia y la memoria.

Por último, y haciendo especial énfasis en la implicación que los jóvenes tienen con la historia, encontramos la aparición de lo que hemos llamado el "nosotros" y la apropiación identitaria:

> los estudiantes vimos como una amenaza tanto al sistema político como al Ejército por haber asesinado a tantos estudiantes o a algunos estudiantes, y pensamos que fue injusta la forma en que hicieron todos esos asesinatos, todos los arrestos que hicieron a estudiantes sin ninguna justificación, pues simplemente [los estudiantes] pensaban expresar su inconformidad (Equipo 3, 2019).

Los jóvenes, además de asumirse como estudiantes, ven al "sistema político" y "al Ejército" como una amenaza persistente; y ante los asesinatos y arrestos asumen una posición de denuncia y recriminación. De igual modo, pareciera que la empatía y la identidad hacen que el tiempo no transcurra, es decir, hablan de un pasado en el presente, pues la represión del movimiento estudiantil de 1968 es trasladada a la actualidad, como vimos en la alusión del Equipo 1 a lo ocurrido en Ayotzinapa, el CCH Azcapotzalco y el caso de Marco Antonio, de la Preparatoria 8.

Con esto podemos decir que lo que rescatan continuamente es la represión hacia los movimientos, como se ve en estos últimos acontecimientos, pero también se retoma la trascendencia de las acciones realizadas por los estudiantes durante el movimiento, como la organización y la manifestación de inconformidades.

Fuentes históricas

Revisar con detenimiento las fuentes que utilizaron los estudiantes arrojó información valiosa que clasificamos en función de las siguientes preguntas: quiénes son los autores, cuál es el tipo de fuente que emplean, cuál es el contenido y el uso que le dan. Identificarlas no fue una tarea sencilla, porque no siempre las mencionaron; sin embargo, nos ayudamos de elementos como las actividades académicas realizadas, los comentarios hechos por ellos y la búsqueda en internet de algunas oraciones que dijeron.

Indicar quién es el autor del texto que estamos empleando al momento de realizar una investigación es muy importante porque sus postulados pueden ser de interés para el lector, permite discutir

con él, brinda sustento académico y no mencionarlo es plagio. Sin embargo, nos percatamos de que los jóvenes lo mencionaron solamente con el objetivo de dotar de veracidad o sustento aquello que decían. Identificamos dos tipos de autores: los mencionados puntualmente —con nombre y apellido— y aquellos que son contenidos en una noción de escritores o de tipos de fuente —como los historiadores, los documentales o la evidencia hemerográfica— que no brindan un nombre preciso.

La mayoría de los autores especificados tienen en común que brindaron testimonios, los cuales fueron muy importantes para los jóvenes. Por la cantidad de menciones, sobresale Poniatowska, con su libro *La noche de Tlatelolco* (2004). En segundo lugar, están los testimonios de familiares propios y de amigos muy cercanos, como "personas que yo conozco que vivieron en el '68. Benito, que es el papá de una de mis mejores amigas de la secundaria. Eugenia, que es la hermana del papá de mi amiga, está mi tío Francisco, mi tía Elena" (Equipo 1, 2019), que, aunque no necesariamente hayan estado presentes en la Plaza de las Tres Culturas, son incluidos simbólicamente; o la mención de sucesos recientes que se relacionan con actos de represión o violencia y que por su vínculo con los alumnos tuvieron un papel que creemos preponderante en la formación de su identidad como "jóvenes estudiantes". En tercer lugar está el periódico *El Universal*, del cual obtuvieron notas y testimonios que se refieren al 2 de octubre. Por último, los museos de memoria a los que acudieron, de los cuales obtuvieron ideas como la simulación del bazucazo o cuestionamientos como el de si el 2 de octubre había sido un genocidio o una masacre.

En lo que concierne a las nociones que refieren a tipos de escritores o fuentes, pese a que los jóvenes no brindaron una referencia completa o indicios que pudieran ayudar a buscarla, encontramos frases que fueron ejemplo de lo que ellos distinguen como autoridad en la materia. Prueba de ello se presenta con el Equipo 2, para el que "los historiadores toman como el inicio del movimiento estudiantil el 22 de julio de 1968" (2019); aquí la autoridad son los historiadores, y seguramente dicho equipo retoma esa figura porque sabe que las investigaciones que realizan tienen un sustento científico y,

por ello, puede confiar en que el dato brindado es correcto. Un caso similar ocurre con el Equipo 3, quien menciona que un documental indica que los estudiantes hicieron un papalote en forma de paloma para cubrir el Estadio Olímpico Universitario como protesta ante los muertos del 2 de octubre en Tlatelolco (2019); aquí, a pesar de que no se exteriorice el nombre del documental o del director, se le brinda el carácter de confiable. Por último, tenemos la muestra de "la evidencia hemerográfica sobre cómo los altos mandos del Ejército acordonaron a cientos de soldados para adoctrinarlos con la idea de que ellos eran los guardianes de la patria" (Equipo 2, 2019).

Por otro lado, también identificamos la presencia de autores que no fueron aludidos, pero que desciframos por el contenido de lo dicho. La búsqueda de los autores nos llevó a páginas de internet, entre ellas está una de Noticieros Televisa con una entrada de Gabriel Revelo (2018) que indica de forma errada los seis puntos del pliego petitorio; y una más de Francisco Pérez Arce *(s.d.),* quien menciona el nacimiento del Consejo Nacional de Huelga, ambas utilizadas por el Equipo 3. También ubicamos fragmentos de un artículo de Ahremi Cerón (2012) con los que el mismo equipo mencionó las causas internas que propiciaron el movimiento, como el autoritarismo o el desvanecimiento del milagro mexicano.

Como ya hemos apuntado, los testimonios fueron las fuentes que tuvieron preponderancia para los jóvenes y la mayoría provienen de estudiantes o de personas que estuvieron cerca de Tlatelolco el 2 de octubre de 1968. Éstos fueron obtenidos del libro de Poniatowska (2004), de periódicos, de artículos de revista como el de Marta Lamas (2018) o el de Gloria Tirado (2003), y de familiares. El contenido de ellos incluyó mayoritariamente actos de violencia, represión y acciones cotidianas realizadas por los participantes del movimiento.

Debido a la manera en que los jóvenes introducen los testimonios, consideramos que la selección estuvo marcada por un carácter emotivo: "hay un testimonio que fue el que más me llegó, donde pues no sólo mataron a los estudiantes sino también a personas que estaban sólo ahí, porque sí, por ejemplo, a niños, a niños muy pequeños" (Equipo 1, 2019).

Estimamos que lo anterior tiene que ver con que el movimiento del '68 no sólo es un contenido que se da en la clase de historia, sino que es parte de la memoria y de un pasado conflictivo que forma parte de la vida de los jóvenes, no tanto porque ellos lo hayan presenciado sino por los recuerdos de personas allegadas a ellos y porque es parte de la historia de la universidad de la que son estudiantes. Todo ello genera apropiación e identidad.

Asimismo, las voces de los jóvenes tienden un puente entre el pasado y el presente a través de acciones con las que ellos se identifican; por ejemplo, el Equipo 4 retomó el testimonio de una estudiante de enfermería de la Universidad Autónoma de Puebla, de un artículo de Gloria Tirado (2003), en el que narra cuál fue la relación que mantuvo con su familia al formar parte del movimiento estudiantil siendo mujer:

> Mi mamá era muy diferente a mi padre [...]. Al inicio ella se oponía a mi participación en el movimiento; al ver mi decisión de asistir a las manifestaciones prefirió acompañarme, lo hizo en algunas ocasiones. Claro, era lógica su preocupación, ahora lo comparto como madre que soy de dos hijas, además de una mujer en la política. Me imagino que debí ser mal vista (2019).

Más tarde, tras la exposición del equipo, una de las compañeras de clase comentó:

> creo que sigue existiendo ese mismo miedo a manifestarse de parte de las mamás, porque lo experimenté con mi mamá; me tuve que salir a escondidas de mi casa para poder asistir a la marcha del silencio del 13 de septiembre y ya se imaginarán la regañiza que hubo después (2019).

Por otro lado, además de testimonios, emplearon imágenes que mostraron escenas que ellos consideraron relevantes para ilustrar el inicio y final del movimiento, la detención de participantes o la inauguración de los Juegos Olímpicos; sin embargo, se trató de recursos que sólo jugaron un papel ilustrativo, pues no se detuvieron a explicarlas.

Esto último nos lleva a hablar de la manera en que emplearon las fuentes. El Equipo 1 tomó como referencia el contenido del Museo M68. Consideró que, debido a que este recinto no generó una reflexión que invitara a pensar que la represión vivida por los miembros del movimiento no debía volver a pasar, "nosotros quisimos rememorar y crear conciencia de esto a partir de nuestro museo. Entonces por eso hay mucho testimonio, inclusive en el suelo hay testimonio y en la escenografía" (2019); es decir, se recurre a la emotividad del testimonio. Un caso similar ocurre con el Equipo 3, cuyos integrantes propusieron implementar una representación teatral de un testimonio obtenido de *La noche de Tlatelolco:*

> hemos planeado que al principio a los espectadores se les podría recibir con una especie de representación teatral, donde se representara la matanza de los estudiantes [...] Podría haber una persona ahí leyendo los testimonios y los actores actuándolos para que cuando entre la gente se quede impactada y le dé sentimiento (2019).

Generar impacto, sentimiento o empatía, seguramente no tiene que ver con un acto maniqueo por parte de los alumnos, sino con la forma en que ellos lo viven, con la importancia que creen que debe tener para la sociedad y con la creencia de que posiblemente ésa es la única forma en que podría llegar a generarse un impacto.

Conclusiones

El análisis de las narraciones de los jóvenes sobre el movimiento estudiantil de 1968 en México aporta diferentes elementos que considerar en la enseñanza del pasado en las aulas. El primer punto que deseamos destacar es que, a partir de una actividad relativamente común en la enseñanza, es posible profundizar en el conocimiento y comprensión de la forma como los jóvenes interpretan el pasado desde su presente y con miras al futuro. Esto sólo es posible si se tiene la intención de escuchar su voz.

En este mismo sentido, y atendiendo la investigación-acción propuesta por Cammarota y Fine (2008), involucrar a los estudiantes en la escucha de su propia experiencia en torno a un acontecimiento del pasado conflictivo, mediante la elaboración de materiales didácticos —que en nuestro caso fueron museos de memoria—, puede ser una aportación relevante de la enseñanza de la historia. Con esto se quiere apuntar que, si bien escuchar la voz de los jóvenes tiene sus beneficios, propiciar que ellos se escuchen permite que reflexionen sobre un acontecimiento que los ha tocado y que por ser tan vigente los invite a argüir acerca de la manera en que lo viven fuera del aula.

Por otro lado, el análisis del tiempo y los sujetos nos permitió identificar que las narraciones están marcadas por la construcción identitaria y, aunque los estudiantes tienen claro que los acontecimientos ocurrieron hace más de 50 años, la atención se centra en hechos que encuentran su símil en el presente: la represión, la discriminación y la violencia. El análisis de los espacios nos permitió identificar que se ha naturalizado el uso de espacios públicos, o la realización en ellos de acciones de protesta, lo cual nos hace preguntarnos por las repercusiones que esto puede tener para la movilización estudiantil y ciudadana. Asimismo, desde el ámbito de las fuentes nos percatamos de que la forma en que son retomadas es para reafirmar la manera en que conciben el movimiento, lo cual implica desarrollar en el aula una lectura atenta de fuentes históricas en conjunción con una reflexión guiada.

De igual modo, como señala Héctor Jiménez (2011), es un hecho que el movimiento estudiantil del '68 ha trascendido al tiempo, de tal suerte que cada vez que los estudiantes han tomado las calles para plantear una exigencia ha estado presente. ¿Esto tendrá que ver con la forma en que lo significamos?, ¿tendrá relación con la construcción de la memoria, con las alusiones historiográficas o con la forma en que es plasmado en las exhibiciones de los museos de memoria?, ¿existirá una manera distinta de recordar y vivir el movimiento estudiantil del '68 actualmente? y ¿qué nos dice de nuestro presente esa manera de recordar?

Si bien con este trabajo se pudo observar qué es lo que los jóvenes dicen y piensan respecto al movimiento estudiantil desde el tiem-

po, el espacio y los sujetos históricos, es un hecho que aún quedan enfoques desde los cuales puede ser observado dicho movimiento, sobre todo si atendemos a la manera en que la memoria, la historiografía y los museos de memoria lo recuerdan.

Coincidimos con investigaciones socioculturales sobre la comprensión histórica (Barton y Levstik, 1998; Schweber, 2012; Sheppard, 2010) al encontrar que la identidad y las circunstancias particulares en que viven los jóvenes intervienen en la forma en que dan sentido a lo que hacen con lo que aprenden en las clases de historia; esos dos factores son esenciales para enseñarles el pasado.

Referencias

Ahedo, Andrea (2018) "¿Qué es el agrupamiento de Granaderos de la CDMX?", *El Universal*, 5 de diciembre <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cdmx/que-es-el-agrupamiento-de-granaderos-de-la-cdmx>, consultado el 31 de octubre, 2019.

Aristegui Noticias (2018), "Presuntos 'porros' agreden a estudiantes frente a Rectoría de la UNAM", <https://aristeguinoticias.com/0309/mexico/presuntos-porros-agreden-a-estudiantes-frente-a-rectoria-de-la-unam/>, consultado el 15 de julio, 2021.

Barton, Keith y Linda Levstik (1998), "'It wasn't a good part of history': national identity and students' explanations of historical significance", *Teachers College Record*, vol. 99, núm. 3, pp. 478-513.

Cammarota, Julio y Michelle Fine (eds.) (2008), *Revolutionizing education: youth participatory action research in motion*, Nueva York, Routledge.

Centro Prodh *(s.d.),* "Ayotzinapa", <https://centroprodh.org.mx/casos-3/ayotzinapa/>, consultado el 15 de julio, 2021.

Cerón, Ahremi (2012), "El Movimiento del 68 en México: interpretaciones historiográficas, 1998-2008", *Andamios, Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 20, pp. 237-257, <https://doi.org/10.29092/uacm.v9i20.379>, consultado el 5 de noviembre, 2019.

DGB *(s.d.),* "Cronología", *M68: Distintas Miradas*, <https://m68.dgb.unam.mx/index.php/cronologia>, consultado el 14 de julio, 2021.

DGCS (2018), "Suplemento Especial 50 años del 68", *Gaceta UNAM*, <https://www.gaceta.unam.mx/50-anos-del-68/>, consultado el 14 de julio, 2021.

Díaz Barriga, Ángel (1998), "La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos", *Perfiles Educativos*, núm. 80, pp. 5-29.

Donnelly, Mary (2006), "Educating students about the Holocaust: a survey of teaching practices", *Social Education*, vol. 70, núm. 1, pp. 51-55.

Elliot, John (2000), *El cambio educativo desde la investigación-acción,* Madrid, Morata.

Equipo 1 (2019), "Museo de conmemoración hacia el movimiento del 68", 5 de marzo (transcripción de las autoras, video).

Equipo 2 (2019), "Un vistazo al Movimiento del 68", 5 de marzo (transcripción de las autoras, video).

Equipo 3 (2019), "M68 Recargado", 7 de marzo (transcripción de las autoras, video).

Equipo 4 (2019), "Museo de Memoria", 7 de marzo (transcripción de las autoras, video).

Fine, Michelle y María Torre (2008), "Theorizing audience, products and provocation", en Peter Reason y Hilary Bradbury (eds.), *The Sage handbook of action research: participative inquiry and practice,* Londres, Sage, pp. 407-419.

Gallegos, Adriana (2014), "Museos memoriales: entre la controversia y la memoria selectiva", *Boletín de Noticias Fundación ILAM*, <https://ilam.org/index.php/es/noticias/conversemos-sobre/335-museos-memoriales>, consultado el 11 de diciembre, 2019.

Gómez, Antonio (1988), "1968 Cronología del movimiento estudiantil mexicano", *Nexos*, <https://www.nexos.com.mx/?p=4996>, consultado el 6 de noviembre, 2019.

Gross, Magdalena (2014), "Struggling to deal with the difficult past: polish students confront the Holocaust", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 46, núm. 4, pp. 441-463. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.923513>, consultado el 15 de julio, 2021.

Jiménez, Héctor (2011), "El 68 y sus rutas de interpretación: una crítica historiográfica", tesis de Maestría en Historiografía de México, México, UAM.

Kölbl, Carlos y Lisa Konrad (2015), "Historical consciousness in Germany. Concept, implementation, assessment", en Ercikan Kadriye y Peter Seixas (eds.), *New directions in assessing historical thinking*, Nueva York, Routledge, pp. 17-28.

Koselleck, Reinhart (2001), *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia,* Barcelona, Paidós.

Lamas, Marta (2018), "Las mujeres en el 68", *Proceso*, <https://www.proceso.com.mx/opinion/2018/10/9/las-mujeres-en-el-68-213451.html> consultado el 15 de julio, 2021.

Levy, Sara y Maia Sheppard (2018), "'Difficult knowledge' and the Holocaust in history education", en Scott Metzger y Lauren McArthur (eds.), *The Wiley International Handbook of History. Teaching and learning,* Hoboken, John Wiley and Sons, pp. 365-387.

Linares, José (2019), "Marco Antonio, estudiante de Prepa 8, fue víctima de desaparición forzada: tribunal", *Proceso*, <https://www.proceso.com.mx/nacional/cdmx/2019/5/21/marco-antonio-estudiante-de-prepa-8-fue-victima-de-desaparicion-forzada-tribunal-225261.html>, consultado el 15 de julio, 2021.

M68 (2018), "Ciudadanías en movimiento", <https://m68.mx/>, consultado el 11 de diciembre, 2019.

Morrell, Ernest y John Rogers (2006), "Becoming critical public historians: students study diversity and access in post Brown v. Board Los Angeles", *Social Education*, vol. 70, núm. 6, pp. 366-369, < https://cutt.ly/umJyk4K>, consultado el 6 de noviembre, 2019.

Mucmi *(s.d.),* "Nuestra historia", <https://museocasadelamemoriaindomita.mx/historia/>, consultado el 11 de diciembre, 2019.

Pérez Arce, Francisco *(s.d.),* "El movimiento estudiantil de 1968", *Relatos e Historias en México,* <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/el-movimiento-estudiantil-de-1968>, consultado el 12 de diciembre, 2019.

Plá, Sebastián (2005), *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato,* México, Plaza y Valdés.

Poniatowska, Elena (2004), *La noche de Tlatelolco: testimonios de historia oral,* México, Era.

Revelo, Gabriel (2018), "10 puntos para entender el Movimiento Estudiantil del 68", <https://noticieros.televisa.com/especiales/10-puntos-

para-entender-el-movimiento-estudiantil-del-68/>, consultado 12 de diciembre, 2019.

Rodríguez Kuri, Ariel (2003), "Los primeros días. Una explicación de los orígenes inmediatos del movimiento estudiantil de 1968", *Historia Mexicana*, vol. 53, núm. 1, pp. 179-228.

Schweber, Simone (2012), "'Breaking down Barriers' or 'building strong christians': two treatments of Holocaust history", *Theory and Research in Social Education*, vol. 34, núm. 1, pp. 9-33, <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473296>, consultado el 14 de julio, 2021.

Sheppard, Maia (2010), "Difficult histories in an urban classroom", tesis de Doctorado en Filosofía, Minneapolis, University of Minnesota.

Tirado Villegas, Gloria (2003), "Otra mirada al 68: mujeres universitarias en Puebla", *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras,* núm. 1, pp. 105-113.

Toledo, María Isabel, Abraham Magendzo, Virna Gutiérrez y Ricardo Iglesias (2015), "Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores", *Estudios Pedagógicos*, vol. 41, núm. 1, pp. 275-292, <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>, consultado el 14 de julio, 2021.

Totten, Samuel y Stephen Feinberg (eds.) (2016), *Essentials of Holocaust education: fundamental issues and approaches,* Nueva York, Routledge.

10. APORTES Y VALORACIÓN DE LA CLASE DE HISTORIA DESDE LAS VOCES ESTUDIANTILES

Patricio Guzmán Contreras

Introducción

En la educación secundaria chilena la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se ha visto envuelta en diferentes polémicas debido al cambio curricular propuesto por el Consejo Nacional de Educación (CNED),[1] para dejarla como asignatura electiva en 3.º y 4.º medio, correspondientes a los últimos dos años de la etapa secundaria. Ante esto, es primordial preguntarse sobre el rol tanto personal como social que cumple la disciplina, pues tal decisión se estaría coartando la posibilidad de generar aportes como la comprensión de la continuidad y cambio del tiempo en los estudiantes chilenos. Debido a esta situación, es menester visibilizar el aprendizaje y la utilidad que presta no sólo para la formación personal del estudiante, sino para la sociedad, ya que para tomar decisiones políticas es fundamental escuchar a los protagonistas de las acciones, como son estudiantes y docentes. De esta forma, las voces de los alumnos en las clases de la asignatura son de vital importancia para tener una visión de la realidad educativa de Chile. No cabe duda de que la asignatura es relevante en la educación escolar; no obstante, hoy se relativiza su aporte, sobre todo porque se le da más énfasis a la tecnificación de la educación.

1 Organismo autónomo del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con el presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Su misión es cautelar y promover la calidad de la educación parvularia, básica, media y terciaria en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación escolar y superior.

Los estudiantes pocas veces son consultados sobre su experiencia o desenvolvimiento escolar, pues solamente han sido planteados como bienes educativos al relativizar su importancia sin preguntarles nada. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, son ellos los agentes pensantes y críticos que conforman la opinión del estudio en la época escolar, es decir, son los legítimos pensantes de la educación que reciben.

Frente a los nuevos escenarios educativos, nos hemos propuesto como objetivo de investigación conocer los aportes y valoración que los estudiantes de secundaria refieren o significan acerca de la asignatura de Historia. Al respecto, la interrogante que guio la investigación fue qué aportes y valoración exponen los estudiantes de los dos últimos años de secundaria en torno a la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El estudio se realizó en dos establecimientos escolares públicos de Chile, aunque con características diferenciadas, ya que se trata de un establecimiento Bicentenario y uno de características estándar,[2] en los cuales surge una cotidianidad educativa con ciertos rasgos, también disímiles, que permiten esbozar ventajas y desventajas de la educación pública y sus desafíos futuros.

La enseñanza histórica en las aulas escolares

Mediante la enseñanza histórica, se crean los primeros lazos entre los individuos de una comunidad y se conforma identidad con sus territorios y, también, se produce el sentido cotidiano en que los miembros de una comunidad normalizan las narraciones de un pasado que no necesariamente es verídico (Carretero, Rosa y González, 2006). El gran problema que identifican los autores sobre la enseñanza de la historia es la dificultad para conciliar lógicas y sis-

2 Los liceos Bicentenario son un grupo de establecimientos públicos que comparten tres principios de excelencia para entregar una educación de calidad: altas expectativas, foco en los aprendizajes y en la sala de clases. En el periodo 2010-2014 se crearon 60 liceos Bicentenario a lo largo del país, y el compromiso del gobierno es ampliarlos a 300 con foco en la educación técnico-profesional. Los liceos de características estándar son aquellos que no pertenecen a la red de los bicentenarios.

temas de valores que se oponen crecientemente; es decir, no existe una coherencia entre la enseñanza y lo que se vive de acuerdo con las necesidades que exigen los tiempos, se superpone lo particular de una nación a lo global. Los autores también se refieren al sentido que le dan los estudiantes a la historia, ya sea romántico o cognitivo; el primero es un valor y el segundo un pensar histórico.

Otro de los aportes por abordar son las competencias; éstas las deben adquirir los estudiantes en 3.º y 4.º medio. Necesariamente hay que remitirse a los planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación chileno (Mineduc), los cuales las entienden para ambos niveles como "la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos tanto en el contexto del sector de aprendizaje como en su entorno" (Mineduc, 2009a: 9).

Específicamente en el ámbito de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en los últimos dos años de secundaria se busca competencias que posibiliten la comprensión del presente para discernir las opciones de los estudiantes y trazar planes para el futuro a fin de formar ciudadanos responsables y comprometidos con el país. Además, se pretende desarrollar competencias de información e investigación directamente ligadas al trabajo con fuentes.

La anterior descripción, otorgada por lineamientos ministeriales, es coherente con la definición de competencias que entrega Braslavsky: "saber hacer con saber y con conciencia respecto a las consecuencias de ese hacer" (1999: 30). Éstas deben ser demostrables, perdurables en el tiempo y útiles para el estudiante; por ende, requieren un trabajo sostenido en el tiempo, no sólo sobre la entrega de información histórica, como muchos conciben la enseñanza de la asignatura en nuestro país. Dicho en palabras de Plá, "las competencias no son conocimientos ni habilidades, sino los recursos cognitivos que se mueven para resolver alguna situación" (2011: 64); por tanto, es necesaria la reflexión desde el profesorado sobre si realmente estamos construyendo competencias en nuestros estudiantes a fin de que puedan desarrollarse en la vida diaria.

Se pueden reconocer de manera general las competencias de las asignaturas chilenas como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comunicación eficaz, pero entendemos que la asignatura

de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene un valor agregado. Éste tiene que ver con generar una soberanía estudiantil; si nos referimos a las directrices del ministerio chileno, la investigación y el trabajo colaborativo son las competencias principales que se trazan para formar ciudadanos empoderados, pero sus voces, al parecer, no han sido escuchadas del todo.

Respecto a la valoración de la asignatura, es importante recalcar las estrategias de aprendizaje, que están relacionadas con la didáctica y la forma como aprenden historia los estudiantes; por tanto, la enseñanza de la asignatura tiene por objetivo que los estudiantes adquieran conocimientos y actitudes para enfrentarse al presente a través de la comprensión del pasado, no solamente de forma social, sino también personal. Así, la responsabilidad recae en los profesores y su pericia para utilizar recursos que faciliten el aprendizaje. En este sentido, se pueden reconocer distintos tipos de profesores, de acuerdo con las estrategias que utilizan para el aprendizaje histórico; una de las clasificaciones más conocidas según las creencias y recursos de los profesores de la asignatura es la de Evans (1989), que identifica a docentes narradores, científicos, relativistas-reformistas, cósmicos y eclécticos (Miralles *et al.*, 2017: 333).

Otra implicancia actual en las estrategias de aprendizaje son los recursos utilizados, como las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que pueden ayudar a "formar el pensamiento autónomo, creativo y crítico, es decir, no solo memorizar información, sino codificarla e interpretarla" (Miralles, Molina y Ortuño 2011: 166). Según Carretero y Montanero (2008), existen varios recursos didácticos que pueden ser ocupados por el docente y que a lo largo del tiempo han ayudado a los estudiantes a pensar históricamente. El más tradicional es la estrategia verbal del profesor, la cual no necesariamente fomenta el memorismo, ya que la comprensión de los fenómenos históricos es el primer paso para llegar a tener un pensamiento en la disciplina, el cual se ve reforzado si hay un buen diálogo con los estudiantes. Otra estrategia son los libros de texto, tanto de confección del profesor como ministeriales, que pueden ser utilizados para reforzar el primer grupo, y "existe también el apoyo

visual dinámico o estático netamente relacionado con las TICS" (Carretero y Montanero, 2008: 137).

Lo anterior debe estar contextualizado de acuerdo con los objetivos presentes en la didáctica de la historia a través del tiempo. En palabras de Toledo, Gazmuri y Magendzo (2010), existen objetivos propuestos para la enseñanza de la disciplina de tipo tradicional y otros contemporáneos. Los primeros apuntan preferentemente a objetivos de carácter identitario y valórico que se dieron principalmente en el siglo XX en una educación tradicional, nacionalista y conductista iniciada por países desarrollados y copiada en Latinoamérica; en cambio, los objetivos contemporáneos, fomentados durante el siglo XXI, tienen que ver con el aprendizaje de la historia a través de la comprensión de los fenómenos sociales y apelan al entendimiento de los procesos por sobre la identificación de acontecimientos, al asumir que la historia es interpretación, para enfocarse en el desarrollo del pensamiento crítico e histórico.

El tema es inagotable y está en constante desafío y complemento, a fin de desarrollar las mejores formas de aprendizaje en los estudiantes, lo cual genera desafíos como repensar el concepto de práctica docente, donde cada profesor debe reflexionar sobre su actuar pedagógico y las estrategias eficientes y deficientes que deja su labor para mejorarlas. Otro desafío es analizar los vínculos de enseñanza y aprendizaje, es decir, si el estudio del aprendizaje ayuda a moldear las distintas estrategias docentes para una mejor comprensión de los fenómenos y desarrollo de las competencias.

Por tanto, las estrategias de aprendizaje en el ámbito de la historia han sido un tema dinámico en el tiempo, que ha pasado por objetivos tradicionales y contemporáneos, sin una receta, sino con un abanico de posibilidades de acuerdo con el tipo de estudiantes a quienes estamos enfrentados y colocando nuevos desafíos para lograr una mejor comprensión y aprendizaje, vínculo que puede marcar la diferencia para lograr competencias en la materia.

Otro ámbito de la valoración es la significación que le dan los estudiantes a la asignatura. Según la Real Academia Española (RAE), la significación es la "importancia que se le da en cualquier orden a una situación o cosa" (RAE, 2019); de acuerdo con ello, es im-

portante tener en cuenta la relevancia de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para los estudiantes. Para el Mineduc la importancia de esta disciplina radica en "que les permite construir una imagen del mundo en que viven, situándolos en el tiempo y en el espacio. Además, les entrega herramientas para comprender el entorno social en el que se desenvuelven" (Mineduc, 2009a: 14). Lo anterior se entronca con las competencias que deben generar los estudiantes para tener un aprendizaje holístico. Sin embargo, ¿qué relevancia le dan los estudiantes a la asignatura? ¿Consideran que debe ser electiva para el 2020? Son interrogantes que pueden dar luces para entender la significación que tiene la asignatura para los estudiantes, principalmente aquellos que son la última generación con el currículum actual de ella. Esta situación curricular también la aborda descriptivamente Valdés-Vera en este mismo libro, al dar a conocer los enfoques y perspectivas de la Historia en el currículum escolar chileno.

Cómo dice Plá (2011), el estudio de los discursos escolares sirve para entender la construcción histórica y cultural de significaciones sobre el pasado dentro de la escuela; de esta forma se puede obtener el discurso político, social y el del propio estudiante. Para esto existen dos protagonistas: el profesor, el cual, basado en la historia, interpela mediante modelos de identificación, y los estudiantes, que aceptan o rechazan las interpelaciones hechas por el docente.

Metodología

La investigación se realizó desde un paradigma comprensivo-interpretativo, en la base de un diseño enmarcado por la metodología cualitativa. Esta metodología permite alcanzar la comprensión de una realidad investigada desde las comprensiones-significaciones de los propios sujetos que participan del fenómeno en estudio (Flick, 2012; Ruiz, Aristegui y Melgosa, 2002).

El método de investigación cualitativa utilizado es el fenomenológico, en tanto genera conocimiento a partir de la experiencia subjetiva de los sujetos, por lo que considera la indagación en las

comprensiones a fin de describir e interpretar los significados comunes aportados por los participantes de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1999). Con *este* método, se condensan los significados y se hacen comprensibles fenómenos cotidianos que muchas veces pasan inadvertidos y que pueden generar conocimiento desde abajo, es decir, desde los protagonistas de la educación, que en este caso son los estudiantes. Además, la aplicación de este método en el área de educación genera que los docentes sean más conscientes de su labor práctica y que puedan tomar decisiones reflexivas para el cambio en el aula (Romero *et al.,* 2012). Más allá de la lectura léxica y gramatical, lo que importa es recoger, interpretar y analizar el sentido que le dan los estudiantes a la asignatura, con el objetivo de construir categorías y generar un análisis de las políticas públicas que se están aplicando en materia de educación.

La técnica de producción de información fue la entrevista semiestructurada con un guion de preguntas que centraron la conversación en aspectos referidos a la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Ante esto, el análisis de las entrevistas se centró en el significado más que en su lenguaje, es decir, en la codificación, condensación e interpretación de la percepción (Kvale, 2011). Se construyeron dos categorías de estudio que dan orden y análisis del significado que le otorgan los estudiantes a la asignatura.

Los participantes fueron ocho estudiantes de enseñanza media (cuatro de 4.º medio y cuatro de 3.º medio), correspondientes a los dos últimos años de educación secundaria en Chile. La aplicación se hizo en dos establecimientos públicos, uno con resultados nacionales destacados y otro con resultados promedio en las pruebas de medición del Mineduc. Esta investigación es un contrapunto metodológico con el capítulo de Rodríguez Hernández sobre la evaluación del pensamiento histórico a gran escala; con la lectura de ambos trabajos se pueden obtener conclusiones metodológicas importantes.

Para resguardar la privacidad de los establecimientos y estudiantes, la clasificación de los establecimientos se hará mediante las siglas E1 y E2; en cuanto a los estudiantes de 3.º medio utilizaremos los números 1.3 y 2.3 para E1 y 3.3 y 4.3 para E2; de la misma for-

ma, para los estudiantes de 4.º medio utilizaremos los números 1.4 y 2.4 para E1 y 3.4 y 4.4 para E2, como puede verse en el cuadro 1.

Cuadro 1
Detalle de establecimientos y estudiantes entrevistados

Establecimiento	Número de estudiantes	Niveles		Género
E1	4	2 de 3.º de secundaria	2 de 4.º de secundaria	3 hombres, 1 mujer
		1.3	1.4	
		2.3	2.4	
E2	4	2 de 3.º de secundaria	2 de 4.º de secundaria	4 hombres
		3.3	3.4	
		4.3	4.4	

Es importante dejar claro que entrevistamos sólo a estudiantes de 3.º y 4.º medio, que corresponden a los dos últimos años de secundaria, debido a que serán los niveles estudiantiles en los cuales se modificó el currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a partir de 2020.

Resultados

Aportes de la historia como disciplina escolar

Si bien las competencias de las asignaturas chilenas como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comunicación eficaz, dadas por el Mineduc, son importantes, entendemos que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es aún más enriquecedora. Aparte de la investigación y el trabajo colaborativo como competencias principales de la asignatura dadas por los lineamientos estatales, los estudiantes también reconocen otros aportes.

Al respecto, de las voces estudiantiles surgen dos aportes principales de la asignatura: la comprensión del presente y el sentido crítico social de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En cuanto a la importancia de la asignatura, todos los estudiantes consideraron que tiene una relevancia tanto social como perso-

nal, es decir, que desarrolla habilidades y destrezas que van más allá de conocer el pasado; los estudiantes comprenden primero cuál es el significado básico de la historia; estudiar el pasado para comprender el presente y proyectar el futuro, así lo definen:

> En verdad… la historia encuentro que es muy importante no sólo para mi proyecto sino para todos debería ser importante… ya que nos enseña nuestra historia, todo lo que nos aconteció y cómo podríamos implementarlo en nuestro futuro… nos ayuda a afrontar los errores del pasado en el presente (Estudiante 2.4).

Así, el significado básico de la asignatura se encuentra presente en ellos; en ese sentido, se puede interpretar que los profesores de ambos establecimientos tratan de generar entendimiento del pasado y comprensión del presente para establecer un análisis que perdure en los estudiantes en el tiempo. De esta forma, el desarrollo de la reflexión también se hace presente en una de las consultadas:

> A mi parecer la asignatura de historia contribuye bastante para mí como para una sociedad entera; es uno de los ramos más importantes, ya que para entender lo que somos en el presente se requiere poder conocer el pasado, aclarar cómo hemos llegado hasta acá. En lo personal esta clase ayuda a poder dar puntos de vista con argumentos válidos a temas contingentes, como es en el caso de lo que está pasando actualmente en Chile (Estudiante 4.4).

La Estudiante 4.4 apunta directamente a la reflexión y el análisis del pasado para entender la realidad social actual, y con ello hacer ver el aporte del sentido crítico-social, ya que establece un análisis del pasado para comprender la contingencia chilena. De la misma forma, el alumno 1.3 lo que más destaca es la reflexión del pasado, sobre todo la política, ya que así puede entender las políticas actuales y los problemas que se suscitan, como por ejemplo la implementación del sistema neoliberal en Chile, la polarización política que se mantiene luego de la dictadura o el descontento de la gente ante

la clase política dominante, lo cual continúa teniendo un sentido crítico y social.

El parecer de otro estudiante de último año de secundaria reafirma la criticidad cuando se refiere al pensamiento crítico como principal aporte que le deja la asignatura:

> Todo me ayuda a generar un pensamiento crítico. Donde primero tengo que analizar una situación y cuando la puedo comprender bien, puedo empezar a cuestionar muchas cosas y ahí criticar qué aspecto se puede recalcar, bueno o malo, y qué llevó a eso y qué hubiese podido pasar de otra manera (Estudiante 3.4).

Su opinión reafirma el sentido crítico-social, de vital importancia no sólo para la disciplina, sino para la vida diaria de las personas, y aunque no apunta a una definición acabada de este pensamiento, sí a lo medular que es el rescate del pasado para no volver a cometer los mismos errores en el futuro; por ende, eso los hace discernir y tomar mejores decisiones que puedan perdurar en el tiempo.

Si bien los estudiantes de ambos establecimientos rescatan la reflexión, análisis, criticidad y comprensión del presente como habilidades propias de la asignatura, los dos grupos se enfocan en diferentes temáticas. Así, los cuatro estudiantes de 3.º medio rescatan más un sentido crítico-social desde un análisis político de la historia, mientras que los de 4.º medio identifican un sentido crítico-social no desde la historia tradicional, criticando la excesiva politización del contenido, en desmedro de temas sociales. Muestra de esto es la referencia de una de las entrevistadas acerca de los aportes que le entrega la asignatura en 4.º medio:

> Me ha ayudado a ver cuáles son las deficiencias dentro del plan de estudio, por ejemplo las cosas que no tenemos… que no nos aporta el Mineduc, que tengo que ver desde afuera para ver realmente la historia de Chile y del mismo modo ver qué quiero hacer con mi vida… respecto a eso es por lo que en algún momento quise estudiar Licenciatura, para que se hicieran investigaciones que no se están contando sobre la historia de Chile, que es la historia de las mujeres, los niños, la historia

> más baja, y no sólo sobre la élite, que es la que estamos viendo actualmente en Historia…, entonces gracias a eso puedo ver que puedo hacer un cambio en eso…, puedo darme cuenta de lo que está pasando y puedo sacar esas conclusiones, porque si no hubiera visto esos contenidos tampoco me hubiese dado cuenta que no sé… (Estudiante 1.4).

Su crítica es enérgica y directa a los planes de la asignatura que entrega el Mineduc dirigida al ámbito político; sin embargo, reconoce que sin esa base histórica no se podría haber dado cuenta de la riqueza de la historia social ni de nociones de lo que son sus derechos y deberes como ciudadana perteneciente a un Estado de derecho. Reconoce que la historia enseñada es sesgada y prominentemente de la élite política, en desmedro de la historia desde abajo, y exhibe con sus observaciones un gran sentido crítico. De esta forma, podríamos pensar que la responsabilidad no sólo recae en el ministerio, sino también en los docentes que imparten la asignatura. Ante esto la entrevistada responde que, si bien tiene buenos profesores, éstos deben ceñirse por el currículum nacional para lograr un buen aprendizaje PSU[3] y cambiar su futuro. Aun así, los profesores se dan el tiempo para generar habilidades como la reflexión y el entendimiento del pasado para comprender el presente desde un punto de vista social, lo cual es bueno pero no suficiente:

> Mmm… por lo menos con el profesor que yo tengo clases es por un lado social, él quiere que nos vaya bien en la PSU, pero él sabe lo que está haciendo, que los que estamos poniendo atención y que podemos hacer algo, vamos a hacer algo (Estudiante 1.4).

Si bien los estudiantes generan una crítica hacia los lineamientos ministeriales, poseen confianza en sus maestros debido a su profesionalidad. A pesar de ser establecimientos públicos, la información que entrega la Estudiante 1.4 es trascendental, ya que indica que ellos

3 Prueba de Selección Universitaria, método de acceso a la educación superior en Chile. Es una prueba *estandarizada, de selección múltiple y respuesta cerrada* que no incorpora la medición de cuestiones curriculares vinculadas con la emisión de opiniones, fundamentación de una posición propia, trabajo en terreno, informes escritos, debates y exposiciones, entre otras.

como alumnos ponen atención y que el docente sabe lo que está haciendo; por ende, existe una comunión y vinculación entre estudiante y profesor que es necesaria para el proceso de aprendizaje.

En este sentido, la poca profundidad en temas no tradicionales que busca el currículum nacional en 4.º medio es debido a la preparación para la PSU, y que se realiza sobre todo en el último año de enseñanza media, específicamente señalado por ellos, entendiendo que es una prueba estandarizada que les permite acceder a la universidad. Muchos estudiantes de los dos liceos encuestados quedan en la educación superior; en el caso del E1 es 90 por ciento y del E2, 60, lo cual está por sobre la media nacional en acceso a la universidad desde establecimientos públicos. Tanto la preparación para la PSU en el último año de secundaria como el currículum de 3.º medio (penúltimo año de secundaria), que netamente se enfoca a la historia de Chile en el siglo XX, dan a entender las visiones de los alumnos; en 3.º se tratan temas de política y en 4.º temas más sociales, lo que les permite generar una crítica sobre la homogeneización de los lineamientos del Estado. Sin embargo, en ninguno de los dos niveles se pierde la comprensión del presente ni el sentido crítico-social; este último sólo se desarrolla a través del análisis de distintos temas que hacen a los estudiantes extrañar el complemento de los contenidos y esbozar apreciaciones sobre el abordaje de las temáticas en ambos niveles.

Por tanto, se puede establecer que en E1 y E2 los alumnos desarrollan un sentido crítico-social y una comprensión del presente para desenvolverse en la asignatura y su entorno. Esto se demuestra, primero, en la capacidad de reconocer la definición de la asignatura desde una comprensión del pasado, analizar la disciplina no sólo desde los lineamientos ministeriales, sino desde los propios intereses, es decir, descubrir que existen otras líneas históricas que son invisibilizadas por el currículum; y en segundo término, se demuestra en la capacidad de generar relaciones de comprensión del presente debido al estudio histórico; ello en completa relación con la utilización de las habilidades en su entorno, con su vida personal e historia de vida, lo cual crea competencias, con el pensamiento crítico como la más reconocible

Para 3.º y 4.º medio, correspondientes a los dos últimos años de secundaria, las competencias que se deberían generar de acuerdo con los planes y programas ministeriales y que no fueron nombradas por ningún estudiante en la entrevista son la investigación, selección de información y la equidad de género, lo cual se puede deber al tiempo desplazado para la formación orientada a rendir PSU y la rígida planificación que realizan los docentes.

Valoración de la asignatura

Los resultados muestran que la valoración de la asignatura se da en dos ámbitos principales, primero en ciertas estrategias de aprendizaje de la asignatura en los dos últimos años de secundaria y después en la significación positiva de la asignatura ante la anulación de ésta como obligatoria en los dos últimos años de secundaria desde 2020.

Existe un consenso casi unánime en los estudiantes de que las estrategias de aprendizaje valoradas para aprender la asignatura son a través de lecturas y diálogos con los profesores, con las TIC sólo como último recurso.

Sólo una entrevistada del E1 tuvo una opinión diferente en esta materia, al responder a la contrapregunta de si el diálogo era una buena forma de aprendizaje de la asignatura en su establecimiento:

> Mmm… a través de las lecturas y la reflexión, porque cuando hacemos diálogo con los profesores siento que estamos viendo más la visión que un profesor le dejó a ese profesor de la materia… en cuanto nos dan lecturas podemos apreciar la interpretación del autor y formarnos una apreciación real y no seguir replicando lo que ya nos dijeron (Estudiante 1.4).

Su crítica apunta directamente al peligro que existe en la profesionalidad de los docentes de replicar el contenido de sus mismos profesores, cuando no están capacitados para realizar clases. Dicha crítica se puede entroncar con un debate latente de los maestros chilenos sobre su profesionalidad y el rol de las creencias que existe en

ellos, invitando a la reflexión en torno a si realmente somos profesionales o sólo reproductores del método de aprendizaje del cual fuimos aprendices. Otro problema que identifican los estudiantes tiene que ver con la formación que tuvieron en su establecimiento en el penúltimo año de secundaria y los cambios que produce la PSU en el último año de enseñanza media:

> En tercero eran fuentes secundarias y a veces fuentes primarias, creo que leímos un discurso de Frei y de eso teníamos que extraer preguntas que nos hacían para la prueba, era saber cuál fue el impacto y las consecuencias que tuvo él, era más análisis que sólo aprenderse las cosas (Estudiante 1.4).

Esto confirma lo analizado en el apartado anterior, donde existe un descontento general de los estudiantes a la poca profundización de contenidos en 4.º medio debido a la excesiva preparación para la PSU en ambos establecimientos expuestos. El trabajo con fuentes que se aborda en 3.º medio se acorta el año siguiente, respecto a lo cual el Estudiante 3.4 del E2 refuerza esta idea especificando que en 4.º medio se dejan ideas de lado por la preparación para PSU; específicamente se refiere al trabajo con fuentes primarias y secundarias que se realiza hasta 3.º medio y que se ve disminuido en el último año.

Si bien en 4.º medio la PSU es la protagonista, en ambos niveles se trabaja con el diálogo y la reflexión, que pareciera ser la estrategia favorita de los estudiantes. Así lo dan a entender:

> El diálogo lo encuentro más didáctico y entretenido. La mayoría de los profesores, según yo, lo hacen así, a través del diálogo presentan el tema y todo y luego nos permiten a nosotros desenvolvernos de forma oral. Cuando hacemos el diálogo, el profesor nos entrega la información y nosotros le expresamos lo que pensamos acerca de lo mismo, se genera una retroalimentación para poder evaluar el hecho histórico que se estudia (Estudiante 2.4).

El diálogo histórico entre estudiante y profesor para reflexionar sobre un hecho histórico gusta a los alumnos de 4.º medio, a pesar

de la PSU, lo que genera un vínculo entre los actores de la sala de clases para el aprendizaje. En ambos establecimientos los estudiantes dicen tener buena relación con sus profesores de asignatura; por ende, se pueden intercambiar opiniones, análisis y reflexiones, lo cual pareciera ser un buen primer paso para mejorar la educación. La realidad de E2 en 4.º medio, donde son sólo 17 estudiantes, permite aún más la conexión con el profesor, como se aprecia cuando uno de ellos relata lo siguiente:

> Me gusta que el profesor me saque de mi asiento y me transporte al momento que está hablando, que me transporte a la historia, con imágenes, que me haga leer textos y que pueda imaginármelo, que sea didáctico, no que sea plano. Tener una empatía con la lectura. Pero en cuarto medio es mucha PSU, dejando de lado otras cosas (Estudiante 3.4).

Los factores que permitirían esto son la cantidad de estudiantes en la sala, la pericia del profesor y la exigencia de los alumnos, y el estudiante no sólo se refiere al diálogo y análisis, sino también a las imágenes y las lecturas. Si nos vamos a la clasificación de Evans (1989), podríamos estar en presencia de un docente con estilo narrador y cósmico por la descripción del estudiante, ya que habla de imaginación, diálogo y transporte al pasado. Sin embargo, al igual que para los alumnos de 4.º medio, la PSU le quita protagonismo a estas prácticas.

En cambio, la práctica más extendida entre estudiantes de 3.º medio es la lectura tanto de fuentes primarias como secundarias. A pesar de que se suele pensar que las TIC son un punto relevante para el aprendizaje, para ellos sólo representan un punto de partida, ya que el análisis y la reflexión del trabajo con fuentes son las formas más importantes para el aprendizaje de la asignatura, a fin de más tarde socializarlo con el profesor. Importante es conocer las siguientes opiniones al respecto:

> No sé, yo creo que el video es para contextualizar la historia pero no para aprender, uno ve una sola cara de la moneda pero no ve el re-

verso, así que yo considero que es mejor leyendo textos de esa época, cartas o ese estilo y más que nada teniendo una profundización de la voz del pueblo, también los políticos, porque así yo voy viendo las dos caras de la moneda (Estudiante 1.3)./ Me gusta aprender a través de conversación, imágenes y video. Aunque más en imágenes y conversación porque el video me distrae (Estudiante 3.3)./ Me gustan todas las formas, ésa es la verdad, pero menos lo que es audiovisual, los videos, no por mí porque yo logro aprender pero en general no siempre se va a acatar la atención del video porque se va a ver como un momento de relajo para los alumnos. Aprendo mejor con lo que es el diálogo profesor- alumno donde reflexionamos, donde se produce un análisis y se ven las huellas que va dejando ese acontecimiento (Estudiante 4.3).

Los estudiantes demuestran que les preocupa abordar el pasado con la reflexión y análisis a través del diálogo, dejando en un segundo plano lo audiovisual o sólo como forma de contextualizar el hecho histórico estudiado. Lo anterior se condice con lo que apuntan Carretero y Montanero (2008), sobre que los recursos tecnológicos son más bien un facilitador del aprendizaje y no el fin.

Debido a las opiniones de los estudiantes en ambos establecimientos se puede establecer que tienen una concepción de la historia orientada al entendimiento del pasado para la comprensión del presente; por ende, están insertos dentro de los objetivos contemporáneos fomentados durante el siglo XXI, según Toledo, Gazmuri y Magendzo (2010). Para los estudiantes de penúltimo año de secundaria el trabajo con fuentes es primordial, lo cual extrañan en 4.º medio debido a la excesiva preparación para la PSU. Subsanando esto, se produce en ambos establecimientos un vínculo entre profesor y estudiante que permitiría definir el diálogo como principal facilitador de aprendizaje de la asignatura y en segundo lugar la lectura de fuentes, con lo audiovisual en tercer plano y en un papel sólo contextualizador de la historia.

Ninguno de ellos expresó la necesidad de reducir el número de estudiantes por sala, debido a que E2 tiene un máximo de 17 estudiantes por sala y E1 posee un trabajo de aprendizaje por agrupamientos flexibles. En suma, se puede establecer que las estrategias

de aprendizaje en ambos liceos son tradicionales, de profesores narradores y relativistas-reformistas, ya que los estudiantes muestran un manejo de contenido y también teorías históricas con las cuales pueden argumentar sus ideas. Lo anterior hace pensar que la educación tradicional aún da resultados, dado que se trata de dos establecimientos con buenos puntajes en pruebas estandarizadas; sin embargo, de los discursos de los protagonistas se puede inferir que falta manejo y fluidez del lenguaje histórico y una concepción temporal que pueda finalmente darles la competencia de un pensamiento histórico acabado.

En cuanto a la significación positiva de la asignatura comparada con la anulación de ésta como obligatoria en los dos últimos años de secundaria desde 2020, la valoración de los estudiantes es considerable. De los ocho entrevistados, siete están en desacuerdo en que la asignatura pase a ser electiva para 3.º y 4.º medio; las razones principales apuntan a que es necesaria para tener cultura, formar criterio, reflexionar sobre el pasado y para no olvidar acontecimientos políticos contemporáneos como la dictadura. Ante esto, también son conscientes de que nadie les preguntó su opinión para determinar la decisión, lo que los hace sentir subvalorados dentro del sistema o en una base piramidal donde no tienen ninguna implicancia para generar cambios reales.

Uno de los alumnos indica lo siguiente al responder a la pregunta de si considera que la asignatura debiese ser electiva para 3.º y 4.º medio:

> No, ya que los contenidos que se pasan en tercero y cuarto medio son muy importantes, son los más eeeh… recientes, por decirlo así, y es la asignatura que más educa a la persona y más trascendental es. O sea, es terrible lo que hicieron, pienso que es que nos están quitando las alas de nuevo, como ya lo hicieron alguna vez, que otra vez vamos a estar desinformados y en el fondo vamos a ser más manipulables, vamos a ser un pueblo sin voz (Estudiante 2.4).

Lo primero que se puede rescatar es la conciencia histórica de hechos que estudian en 3.º medio, los cuales supone que no tendrán

la misma profundidad con el cambio curricular y ello podría llevar a una manipulación. Esta opinión refleja en general la de los siete estudiantes que no están de acuerdo con el cambio. Lo interesante es que nuestro entrevistado encuentra trascendental la asignatura de Historia, "porque nos hace reflexionar y nos hace entender todo lo que nos ha ocurrido y está ocurriendo, entonces de manera de conocer lo que ya está ocurriendo en este momento nos hace ver cómo enfrentarlo" (Estudiante 2.4). Es decir, reconoce que hay una reflexión que podría llevar a un pensamiento crítico, lo cual también observa otro de ellos:

> La verdad es que me gustaría que fuera obligatoria porque a mí la historia me ayuda a generar pensamiento crítico como la filosofía, y encuentro que es algo fundamental para jóvenes como nosotros y nos amplía los puntos de vista para pensar en ciertas situaciones y cómo actuar en la vida cotidiana (Estudiante 3.4).

Reconoce también que le gustaría la obligatoriedad, toma en cuenta el pensamiento crítico-social como base y lo relaciona con la filosofía; sin embargo, no quiere decir que la nueva asignatura, Educación Ciudadana, no sea útil, sino que apunta a que debe ser complementaria, como el mismo estudiante lo refleja al referirse a Educación Ciudadana: "ésa más que nada podría ser como electivo pero igual estaría bien pero sin dejar de lado la Historia, que fueran complementarias" (Estudiante 3.4). En la actualidad sabemos y reconocemos a la Educación Ciudadana como la gran ausente en el currículum nacional pero ésta debe ser entendida no sólo como un anexo de Historia, sino como una asignatura transversal, interpretación que también tienen los estudiantes, ya que prefieren que sean complementarias a sacar obligatoriamente una del currículum nacional; similar opinión tiene otro alumno: "claro, yo creo deberían ser las dos obligatorias porque en sí van superunidas, no deberían estar separadas" (Estudiante 4.3).

La Estudiante 1.4 fue la única que encontró la electividad de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como una buena decisión del CNED, principalmente argumentando el deficiente rol

social de la disciplina durante 3.º y 4.º medio, por lo que Educación Ciudadana vendría a ser una buena oportunidad para reforzar el rol del ciudadano desde adolescentes. Argumenta lo siguiente:

> No sé si sea correcto, pero yo hubiese preferido que fuera electivo porque si vamos a tener formación ciudadana prefiero que tengamos todos obligatoriamente eso porque actualmente Historia la estamos ocupando para ver la historia de la élite... y no estamos aprendiendo lo que realmente es historia... con Educación Ciudadana formamos una base de lo que son los ciudadanos... La forma en que se abordan los contenidos que entrega el Mineduc es tan pobre en ese sentido que siento que lo acotan tan poco que si lo acotan va a ser lo mismo que estamos viendo en tercero y cuarto, pero, claro, hay profesores que sí lo profundizan mucho..., pero en otros cursos de este liceo ni siquiera saben de los periodos (Estudiante 1.4).

De esta forma, su opinión es interesante, ya que apunta su crítica al sistema, a los profesores, y rescata que hay docentes que profundizan en el contenido, no así en otros cursos, lo que podría ser materia de investigación para otro artículo, ya que al parecer generan diferencias de aprendizaje marcadas en un mismo establecimiento. Lo que ella apunta en complemento a esta respuesta es la utilidad que debiese tener la educación ciudadana en los estudiantes: “leyes laborales, pero en profundidad, porque lo vemos, pero superpoco..., sobre las implicancias del derecho a voto, que tampoco se ve..., lo del sueldo mínimo..., todo lo que está dentro de la constitución deberíamos verlo, que nosotros podamos usarlo” (Estudiante 1.4). De esta forma, lo que piden los estudiantes son contenidos y habilidades más utilitarias para la vida diaria, principalmente para tener información sobre la burocracia y el estilo de vida que les toca enfrentar luego de su último año escolar.

En general, se advierte que los estudiantes sí le dan una significación o valor a la asignatura, lo cual queda reflejado en su negativa a la electividad y la importancia que otorgan a la trascendencia que tienen las habilidades de la reflexión y el análisis del pasado. También están conscientes de que son cambios políticos y que no los

toman en cuenta a la hora de realizarlos. Reconocen varios factores: la importancia del pasado para comprender el presente, la competencia de los profesores y la inagotabilidad de los contenidos históricos, sin descartar Educación Ciudadana, sino complementándola. Por lo tanto, según la definición del Mineduc sobre las competencias históricas, éstas no debiesen agotarse en 2.º de secundaria, ya que los estudiantes generan un mejor criterio en 3.º y 4.º de secundaria debido a su madurez, donde pueden comprender e interpretar de mejor forma el pasado.

En suma, la importancia que le otorgan los estudiantes a la asignatura es intelectual y cultural, pero de la cual se ven limitados por la nula consulta sobre sus intereses, por lo que piden mayor atención y protagonismo. En segundo término, ven la necesidad de Educación Ciudadana, pero es discutible para ellos que sea en remplazo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que no existe unanimidad si es remplazable una por la otra, pero sí complementaria. El rescate de estas visiones trata de realzar la figura del estudiante como principal protagonista de la educación para generar una soberanía educacional donde muchas veces las comisiones de expertos no escuchan del todo a estas voces para tomar decisiones trascendentales.

A modo de síntesis

Respecto a las entrevistas realizadas, se pudieron establecer dos categorías: aportes de la historia como disciplina escolar y valoración de la asignatura. Respecto a los aportes, queda de manifiesto que las competencias establecidas por el Mineduc para los dos últimos años de secundaria no se ven reflejadas en las contribuciones que nombran los estudiantes sobre la asignatura, ya que no nombran el trabajo en equipo, la resolución de problemas ni la comunicación eficaz. Sin embargo, se reconoce la comprensión del presente y el sentido crítico social de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Todos los estudiantes reconocieron la definición y el aporte básico de la asignatura, que es la comprensión del presente a través del estudio del pasado para no cometer los mismos errores

en el futuro. Si bien se refieren a habilidades como el análisis y la reflexión, no apuntan a las competencias que da a entender la entidad. En cuanto a los estudiantes de ambos niveles educacionales, rescatan un sentido crítico-social de la historia, pero desde diferentes puntos de vista: en 3.º de secundaria desde la historia política y en 4.º de secundaria desde la historia no tradicional y mayor crítica a la sociedad actual.

Respecto a los planteamientos de Carretero (2007), las voces de los estudiantes dan un sentido más académico a la asignatura, ya que se sigue al pie de la letra los lineamientos institucionales del Mineduc. Se evidencia la problemática de que no existe una coherencia entre lo que se enseña y las exigencias de los estudiantes en la actualidad, lo cual queda reflejado en los estudiantes del último año escolar, que están agobiados con su preparación para la PSU y les gustaría aprender historia no tradicional o saberes cotidianos. El sentido que le asignan a esa disciplina es más bien romántico, guiados por las emociones de los hechos históricos, pero que igualmente les permite comprender el presente desde un punto de vista sociocrítico que se evidencia en su constante problematización sobre situaciones del presente desde un punto de vista comunitario.

Respecto a la valoración, los resultados fueron dos, primero, la importancia de las estrategias de aprendizaje para aprender la asignatura, netamente relacionadas con el diálogo y el trabajo con fuentes y, segundo, la significación positiva de la asignatura ante los cambios propuestos por el CNED. Respecto a la primera valoración se pudieron distinguir algunas de las estrategias enunciadas por Evans (1989), principalmente profesores narradores y relativista-reformistas que, a opinión de los estudiantes, siguen las indicaciones dadas por el currículum pero no abandonan darle su sello personal a la asignatura. En cuanto a la preferencia, está relacionada con el diálogo y la lectura de fuentes, sobre todo en los alumnos de último año de secundaria, con las TIC sólo como un medio para llegar al conocimiento —en concordancia con Carretero y Montanero (2008)— y no como un final para formar el pensamiento autónomo, como apuntan Miralles, Molina y Ortuño (2011). Por tanto, los estudiantes siguen prefiriendo el vínculo con el profesor y el diálogo

a través de las lecturas, lo cual, si creíamos que era anticuado, los estudiantes dan a conocer que no. Sin embargo, de acuerdo con los objetivos tradicionales y contemporáneos trazados por Toledo, Gazmuri y Magendzo (2010), se denota que la clase de Historia aún es bastante tradicional, basada en el conductismo e indentitarismo, debido a los contenidos enseñados, aunque los estudiantes siempre reconocen los esfuerzos de los profesores por realizar actividades extracurriculares.

Respecto al cambio curricular y la no obligatoriedad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los dos últimos años de secundaria, la valoración hacia la asignatura por parte de los estudiantes es mayoritaria. Apuntan a que no se debería remplazar por Educación Ciudadana, sino ser complementada por ella, incluso apuntan a que es retroceder a tiempos de la dictadura, donde no había una libertad en educación. Respecto a lo que apunta el Mineduc sobre los aportes de la asignatura para los estudiantes, éstos se estarían quedando sin una imagen de mundo y sin una ubicación en tiempo y espacio en una etapa madura (Mineduc, 2009: 14). Asimismo, la voz de los estudiantes es importante en esta materia, ya que en los cambios nunca fueron consultados; y ateniéndonos a las palabras de Plá (2011), los discursos escolares sirven para entender el discurso político y social del propio alumno.

El uso de categorías le dio un carácter explicativo a la investigación, lo cual no fue al azar, sino por el tipo de pregunta e información recibida; por tanto, el sentido que le dan los estudiantes a la asignatura tiene que ver con aspectos prácticos que no sólo los ayudan para una carrera intelectiva, sino también para su propia vida; es decir, la comprensión del presente, el sentido crítico-social y la valoración de la asignatura como las estrategias de aprendizaje que les otorgan a los estudiantes herramientas para desarrollarse como personas integrales.

A pesar de que la muestra es representativa, sólo establece la realidad de dos liceos públicos del país, por lo que el estudio no se agota en estos términos, sino que es un punto de partida para futuras investigaciones de la realidad educacional chilena y proyecta investigaciones con enfoque de género. Algunas aristas que se insta a

seguir investigando son el rol de la didáctica en el aprendizaje de la asignatura, las creencias de los profesores en establecimientos públicos y la relación entre el vínculo y el aprendizaje que se genera entre estudiantes y profesores en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Referencias

Braslavsky, Cecilia (1999), *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana,* México, Santillana.

Carretero, Mario (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.

Carretero, Mario y Manuel Montanero (2008), "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", *Cultura y Educación,* vol. 20, núm. 2, pp. 133-142.

Carretero, Mario, Alberto Rosa y María Fernanda González (coords.) (2006), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva,* Buenos Aires, Paidós.

Evans, Ronald W. (1989), "Teacher conceptions of History", *Theory and Research in Social Education,* vol. 17, núm. 3, pp. 210-240.

Flick, Uwe (2012), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

Kvale, Steiner (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa,* Madrid, Morata.

Mineduc (2009a), *Programa de estudio 3.° Medio,* <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-77585.html>, consultado el 18 de octubre, 2019.

Mineduc (2009b), *Programa de estudio 4.° Medio,* <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-77586.html>, consultado el 18 de octubre, 2019.

Miralles, Pedro, Sebastián Molina, Blanca Deusdad y María Alfageme (2017), "Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 2, pp. 331-354.

Miralles, Pedro, Sebastián Molina y Jorge Ortuño (2011), “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 29, núm. 1, pp. 149-174.

Plá, Sebastián (2011), “Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* núm. 10, pp. 65-74.

RAE (2019), *Diccionario de la lengua española, s. v.,* “significación”, <https://dle.rae.es/significaci%C3%B3n>, consultado el 18 de octubre, 2019.

Rodríguez, Gregorio, Javier Gil Gómez y Eduardo García Jiménez (1999), *Metodología de la investigación cualitativa,* Málaga, Aljibe.

Romero Ibañez, Pablo de Jesús (dir.), Mabel Aguirre, Tania Camacho, Yesid Castellanos, María Flores, Deniris Gaibo y Gloria Murcia (2012), *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo,* Bogotá, DC.

Ruiz Olabuénaga, José I., Iratxe Aristegui y Leire Melgosa (2002), *Cómo elaborar un proyecto de investigación social,* Bilbao, Universidad de Deusto.

Toledo, María Isabel, Renato Gazmuri y Abraham Magendzo (2010), “Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* núm. 63, pp. 77-92.

11. RETOS METODOLÓGICOS PARA EVALUAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO A GRAN ESCALA

Mayra Rodríguez Hernández

Introducción

En este capítulo se analizan las dos encuestas de Historia a gran escala que se han realizado en México, ambas con apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP):[1] a) la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centro Escolares (ENLACE) de historia realizada en 2010 y b) el "Estudio de cultura y conciencia históricas" de 2011. El análisis pretende revisar qué tanto se evalúa el pensamiento histórico en cada instrumento, así como analizar los retos que implica la construcción de un instrumento que permita su evaluación a gran escala.

El pensamiento histórico es una categoría de estudio que lleva varios años en el campo de investigación de enseñanza y aprendizaje de la historia; y aunque no existe una única definición, se puede entender como el conjunto de habilidades que proporciona la disciplina histórica. Algunos autores denominan dichas habilidades como conceptos de *segundo orden o metaconceptos* (Arteaga y Camargo, 2014; Domínguez, 2015; Gómez y Miralles, 2015; López Facal, 2014; Monteagudo y López Facal, 2018; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Gómez, Monteagudo y Miralles, 2018; Lee, Dickinson y Ashby, 2004).

1 Organismo federal del gobierno mexicano, encargado de todo lo relacionado con la educación.

En la actualidad diversos autores y los planes y programas de estudio en México (SEP, 2008 y 2011) sostienen que una de las finalidades de la enseñanza de la historia, en todos los niveles educativos, es justamente propiciar el pensamiento histórico en los alumnos. En este sentido y aunque no haya sido el propósito explícito de las evaluaciones antes referidas, se parte de la idea de que se deberían encontrar elementos o, mejor dicho, preguntas que permitan evaluar el pensamiento histórico.

Así, la intención de este texto, además de analizar el contenido de las evaluaciones mencionadas, es revisar sus elementos de planeación y operatividad. ¿Cuáles fueron los objetivos de evaluar la Historia?, ¿en qué aspectos coincidieron las dos evaluaciones referidas?, ¿qué aspectos técnicos y retos metodológicos se enfrentan en una evaluación masiva en Historia?, ¿cuáles son las virtudes y errores de plantear evaluaciones a gran escala en la Historia?, son algunas de las preguntas que guían el presente texto.

La evaluación es una parte fundamental de la enseñanza, por ello es importante reflexionar en los dos únicos estudios a gran escala que se han llevado a cabo en México sobre Historia, a 10 años de su aplicación. Asimismo, es relevante preguntarse sobre el conocimiento histórico y su evaluación, dado el desinterés de los organismos internacionales y de muchos de los institutos de evaluación nacionales en considerar a la historia como un conocimiento valioso para los niños y jóvenes. Sólo con el análisis de estos cuestionarios se podrá construir una evaluación real del pensar históricamente, aquella que pueda ser retomada por profesores, que pueda ser aplicada en diferentes aulas y con grupos numerosos (realidad de las aulas públicas). La prueba a la que se aspira se concibe como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y no sólo como un medio para obtener una calificación; incluso como una forma que permita hacer investigación educativa desde diferentes posicionamientos metodológicos. Así, la intención de este capítulo es marcar las pautas de esta tarea pendiente.

Las evaluaciones de Clío en México

En México se han evaluado los aprendizajes de los alumnos de la educación básica de forma masiva, por lo menos desde que se inició el siglo xxi. Sin embargo, el interés principal de las evaluaciones, tanto de corte nacional como internacional, han sido los aprendizajes de Español y Matemáticas.

En cuanto a las evaluaciones a gran escala de Historia, como ya he dicho, existen únicamente dos ejemplos: a) la prueba ENLACE puesta en marcha por la SEP, que en el año 2010 evaluó la asignatura de Historia en educación básica y b) el "Estudio de cultura y conciencia históricas en las escuelas normales públicas ¿Cómo se estudia la historia?", que se llevó a cabo en 2011, con alumnos de escuelas normales en México por parte de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), de la SEP.

Este texto analizará cómo fueron ideadas dichas evaluaciones y de qué manera se aproximan al concepto del pensamiento histórico. En otras palabras, el interés principal es reflexionar qué tanto se evalúa el pensamiento histórico en cada caso, ya que dicho concepto ha cobrado relevancia en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la historia, sin olvidar que se encuentra también presente en el plan de estudios de educación básica.

Analizar las posibilidades que tienen los reactivos para indagar el pensamiento histórico de los alumnos puede ser el medio para construir una evaluación del pensar históricamente. En este sentido, el presente trabajo es un estudio metodológico de una rama de la investigación en enseñanza de la historia muy poco trabajada: la evaluación a gran escala.

Muestra

La reflexión se hace a partir de dos cuestionarios; por un lado, respecto a la prueba ENLACE, que evaluó la asignatura histórica en 2010 y en la que fueron diseñados diferentes cuestionarios (uno para cada nivel educativo que fue evaluado), de los cuales se decidió considerar

sólo la prueba de 3.er grado de secundaria,[2] que contenía 50 reactivos de opción múltiple; por otro, respecto al "Estudio de cultura y conciencia históricas" aplicado en las escuelas normales en 2011, el cual tenía 47 preguntas.

Metodología

Primero se presenta cada evaluación por separado para describir los objetivos en cada caso, es decir, se identifica qué quería evaluar cada cuestionario para reconocer los límites, distancia y cercanía con el llamado pensamiento histórico. Después se hace el análisis retomando los seis conceptos involucrados en el llamado pensamiento histórico desde la propuesta de Peter Seixas y Tom Morton (2012): *significado histórico, evidencia, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia* (cuadro 1). Finalmente, se comparan los dos cuestionarios para revisar en qué aspectos coincidieron ambas evaluaciones, pese a sus diferencias de origen.

Peter Seixas y Tom Morton definen el pensamiento histórico como "el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las explicaciones históricas" (2012: 2). En dicho proceso creativo, los autores identifican *"the big six" historical thinking concepts* ("los seis grandes" conceptos del pensamiento histórico), que muestran los problemas con los que se enfrentan los historiadores en su quehacer cotidiano al construir la historia. Al mismo tiempo, Seixas y Morton consideran que "estos conceptos constituyen un marco [teórico] de seis partes para ayudar a los estudiantes a pensar en cómo los historiadores transforman el pasado en historia y comenzar así a construir la historia ellos mismos" (2012: 3).

2 En México la educación básica se compone por tres niveles: 1) la educación preescolar, que va de los 3 a 6 años de edad (para cursar tres grados), 2) la educación primaria, que transcurre de los 6 a los 11 años (para cursar seis grados) y 3) la educación secundaria, que va de los 12 a los 15 años (para cursar tres grados escolares). Posteriormente sigue la educación media, que corresponde a entre los 15 y 18 años de edad (para cursar tres grados).

Cuadro 1
Los seis grandes conceptos del pensamiento histórico

Concepto	Descripción	Preguntas que propician el pensamiento histórico
Establecer el **significado histórico** ¿Cómo decidimos lo que es importante aprender sobre el pasado?	No podemos conocer todo el pasado, simplemente hay demasiado ahí. Los hechos particulares se vuelven significativos cuando los vemos como parte de una narrativa más amplia que es relevante para asuntos importantes que nos preocupan hoy.	¿Por qué todos deberían recordar sobre X? ¿Por qué el autor incluye a X pero no a Y? ¿Qué voces no escuchamos o no vemos en la obra y por qué? ¿Por qué la gente cuenta diferente la historia de X?
Uso de **fuentes primarias** o **evidencia** ¿Cómo sabemos sobre el pasado?	Los fundamentos de todas las afirmaciones en la historia son los rastros que quedaron de los tiempos en que ocurrieron los eventos pasados. Hacer un reclamo histórico que otros puedan creer justificadamente, entonces, requiere encontrar, seleccionar, contextualizar, interpretar y corroborar fuentes para dar un argumento histórico.	Esta fuente sería útil para un historiador hoy, porque… ¿Para qué o por qué escribió esta obra el autor? ¿Cómo puede ayudarnos el contexto a comprender la vida para la gente de la imagen/ del texto? ¿Qué resulta similar entre las fuentes? ¿Qué es diferente?
Identificar **continuidad y cambio** ¿Cómo entendemos la complejidad del pasado?	La historia es compleja: algunas cosas no cambian en absoluto; otras cambian rápido y luego lentamente; y en cualquier momento dado, algunas cosas cambian mientras que otras permanecen igual.	¿Qué encontraría un personaje del pasado (época que se estudie), que viajara en el tiempo a nuestros días, como lo más parecido a su época? ¿Qué sería lo más diferente? ¿El acontecimiento X marcó algún punto de inflexión? ¿La gran depresión fue tan deprimente? ¿Quién sufrió más durante la década que siguió a 1930?
Analizar **causa y consecuencia** ¿Cómo podemos explicar los efectos de las decisiones y acciones tomadas en el pasado?	Sin un sentido de causalidad, el conjunto de acontecimientos, incluso si se organizan cronológicamente, se convierte en una lista desconectada. El papel de la elección humana es un problema central aquí: ¿cómo se formaron, hicieron posible o se contrarrestaron las decisiones particulares por las circunstancias históricas del momento?	¿Cómo pudo X hacer la diferencia? Coloca en orden de importancia las siguientes causas… ¿Por qué fue X tan impactante? ¿Quién o qué condiciones permitieron X acontecimiento histórico? ¿Cuál era la promesa y cuál fue la realidad de hacerse rico durante la fiebre del oro? ¿Qué hubiera pasado si…?
Tomar una **perspectiva histórica** ¿Cómo podemos entender mejor a las personas del pasado?	"El pasado es un país extraño" con diferentes contextos sociales, culturales, intelectuales e incluso emocionales que moldearon la vida y las acciones de las personas.	¿Cuál podría ser la reacción de una madre del siglo XVIII en Canadá, que encuentra a su hijo de 10 años tomando cerveza? ¿Por qué crees que X tomó esta decisión o acción? (Preguntar por acciones que no parecen tener sentido), ¿por qué se cuentan versiones diferentes del mismo acontecimiento?
Comprender la **dimensión ética de la historia** ¿Qué podemos aprender del pasado para ayudarnos a comprender mejor el presente?	Al mirar hacia atrás en la devastación de la Conquista o las injusticias de la esclavitud, una postura ética es inevitable. En la misma medida, el juicio ético está involucrado cuando tratamos de decidir cuáles fueron las victorias y los logros del pasado. Sin embargo, los involucrados vivían en circunstancias tan diferentes de las de hoy que debemos ser cautelosos al aplicar nuestras propias sensibilidades morales.	¿Quiénes son presentados como héroes y quiénes como villanos? ¿Por qué la esclavitud y la trata de esclavos se consideraron aceptables en el pasado? ¿Cómo debemos juzgar el trabajo infantil, si en el pasado era una práctica común? ¿Qué acciones, contribuciones, sacrificios o tragedias heroicas merecen ser recordadas? ¿De qué manera los eventos y las acciones de X son comparables a los eventos y las acciones de Y hoy día?

Fuente: Seixas y Morton (2012).

Los conceptos se encuentran vinculados entre sí; por ejemplo, considerar el papel del *contexto histórico* en el estudio del pasado se relaciona de manera directa con el concepto de *perspectiva histórica* y, al mismo tiempo, se vincula con los conceptos de *evidencia* y *dimensión ética*. Seixas y Morton (2012) describen cada concepto con cuatro o cinco indicadores específicos y ofrecen estrategias concretas para trabajar en el aula el pensamiento histórico de los alumnos; elementos que permiten llevar a cabo el análisis propuesto en este capítulo.

Por último, se debe dejar claro que ni la prueba ENLACE ni el "Estudio de cultura y conciencia históricas" construyeron los cuestionarios desde la propuesta de Seixas y Morton (2012). La propuesta teórica que se retomó en este análisis fue una decisión metodológica que permitió identificar el pensamiento histórico en los reactivos de cada cuestionario.

La prueba ENLACE de Historia

La prueba ENLACE se aplicó anualmente entre 2006 y 2013 por la SEP para obtener información sobre el logro académico de los alumnos de 3.º y 6.º de primaria y de los tres grados de secundaria.[3] Las asignaturas evaluadas fueron Español y Matemáticas, pero a partir de 2008 se incluyó una tercera asignatura rotativa. Así, la primera asignatura evaluada fue Ciencias, en 2009 Formación Cívica y Ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía, en 2012 nuevamente Ciencias y otra vez Formación Cívica y Ética en 2013. La prueba ENLACE tenía por objetivo evaluar "el aprovechamiento escolar con énfasis en los contenidos que deberá conocer el estudiante de manera que pueda comprender mejor temas que se abordarán en el siguiente ciclo escolar" (SEP, 2013: 8). En otras palabras, los cuestionarios preguntaban sobre diferentes contenidos de los programas de estudio que correspondían a cada grado escolar.

3 La prueba ENLACE se aplicó en educación básica y media superior; sin embargo, en este texto sólo se aborda en cuanto a tercer grado de secundaria del nivel básico.

La prueba ENLACE de Historia para nivel secundaria se hizo considerando el plan y programas de estudios publicados por la Reforma de Educación Secundaria (RES) en 2006, los cuales se encontraban vigentes en 2010.[4] La RES establecía que la asignatura de Historia debía estudiarse en dos cursos: en 2.º grado la llamada Historia Universal, desde el siglo XVI hasta la era de la globalización, y en 3.er grado Historia de México, desde la época prehispánica hasta principios del siglo XXI (SEP, 2008).

Los cuestionarios de la prueba ENLACE eran largos, por lo que se dedicaba dos días (jornada escolar completa) para responderlos. La prueba ENLACE de 3.er grado de secundaria estaba dividida en ocho secciones, con un total de 181 preguntas de Español, Matemáticas e Historia. Las preguntas de Historia eran 50 y se ubicaban en la 2.ª y 8.ª sección del cuestionario.

Ahora bien, de esas 50 preguntas, 22 sólo pueden ser contestadas si el estudiante memorizó las fechas, conceptos o características interrogadas. Las 28 preguntas restantes se relacionan con el pensamiento histórico: una pregunta se relaciona con el *significado histórico*, seis reactivos con la habilidad de *evidencia histórica*, tres con la habilidad de reconocer *la continuidad y el cambio*, 15 preguntas con la habilidad de *causa y consecuencia*, y tres con la habilidad de *perspectiva histórica*. No se encontraron preguntas cercanas con la *dimensión ética de la historia* (cuadro 2). Hasta aquí, las cosas podrían parecer alentadoras, pues poco más de 50 por ciento de los reactivos resultan cercanos al llamado pensamiento histórico. Sin embargo, al profundizar en el análisis, los datos cambian.

La habilidad de *causa y consecuencia* es la que tuvo mayor número de preguntas en el cuestionario. En todos los casos los ítems se presentan sin estar acompañados de fuentes históricas con las que se pueda obtener información contextual y terminan aludiendo a la memorización más que al desarrollo cognitivo de esta habilidad. Pongamos por ejemplo la siguiente pregunta:

4 Tras la Reforma de Educación Secundaria de 2006, se publicaron nuevos planes y programas de estudio en México para la educación básica, primero en 2011 y recientemente en 2017.

71. La actividad minera fue una de las actividades de mayor importancia en la economía de la Nueva España porque

A) creó las condiciones para una repartición equitativa de la riqueza en la colonia.

B) contribuyó a la creación de nuevos caminos y ciudades que antes no existían estimulando la actividad comercial.

C) favoreció las condiciones sociales para que los criollos tuvieran una mejor representación en la Real Audiencia.

D) estableció las condiciones para que los nobles indígenas tuvieran una representación en las nuevas ciudades que se crearon (SEP, 2010a: 24).

La opción B es la respuesta correcta (SEP, 2010b). En los resultados publicados por la SEP, los porcentajes nacionales para esta pregunta fueron los siguientes: la respuesta A obtuvo 18 por ciento, la respuesta B, 28 y respuesta C, 18; por último, la respuesta D obtuvo 37 por ciento (SEP, 2010b). Los resultados muestran que poco más de una cuarta parte de los alumnos eligieron la respuesta esperada, al mismo tiempo que un número mayor de estudiantes seleccionó la opción D como correcta.

La elección de la respuesta correcta se puede hacer si se considera el contexto histórico de la época colonial. Las primeras dos opciones mencionan riqueza y comercio, lo que podrían ser palabras claves para seleccionarlas. Sin embargo, por evidente que parezca, los alumnos pudieron tener problemas para responder porque la pregunta centra la atención en la actividad minera y no en analizar el contexto histórico. De hecho, en ninguna de las opciones de respuestas se habla de la extracción de la plata, principal producto de la minería colonial novohispana. Así, la selección de la respuesta se deja a la memorización.

La tarea que queda pendiente es explicar la razón por la que la mayoría de los alumnos eligieron la respuesta D como opción correcta. Posiblemente se deba a un vínculo entre "actividad minera" que se menciona en la pregunta y "ciudades que se crearon", que aparece en la opción D; no obstante, de haber tomado en cuenta el contexto histórico, los alumnos pudieron haber advertido que los

nobles indígenas perdieron irreversiblemente toda forma de representación en la sociedad novohispana.

Otro ejemplo en este mismo sentido es el siguiente reactivo:

> 83. Una [de] las consecuencias más notorias de la actividad minera en la vida de la Nueva España consistió en
>
> A) el fortalecimiento del mercado interno y la apertura de nuevas rutas comerciales.
>
> B) la finalización de las guerras con los chichimecas al incorporarlos al trabajo de las minas.
>
> C) la firma de un convenio amistoso para culminar la guerra con los chichimecas.
>
> D) la disminución de la actividad comercial del imperio español con Manila por el aumento de importaciones de los criollos (SEP, 2010a: 26).

En este caso, la respuesta correcta es la opción A (SEP, 2010b). Los porcentajes nacionales para esta pregunta fueron: respuesta A obtuvo 34 por ciento, respuesta B, 25, respuesta C, 17, y la respuesta D, 24 por ciento (SEP, 2010b). Los resultados muestran que la respuesta esperada fue seleccionada por la mayoría de los estudiantes; sin embargo, tan sólo representa una tercera parte del total de los alumnos.

Las respuestas A, B y D tienen palabras claves como "rutas comerciales", "minas" y "actividad comercial" que pudieron influir en la selección de éstas; por otra parte en la respuesta C, que fue la opción menos elegida por los alumnos, no aparece ninguna palabra clave. En otras palabras, si no se conocen las consecuencias de la expansión de la actividad minera, el alumno elegirá aquella respuesta que parezca cercana con lo que se pregunte. Por ello considero que este reactivo se encuentra más cercano a la memorización de información que a algún proceso cognitivo del pensamiento histórico. Los reactivos sin información contextual del acontecimiento histórico trabajado sólo promueven la memorización, no la evaluación de las habilidades cognitivas que implica el pensamiento crítico en general y el pensamiento histórico en particular.

De manera general, en los 15 reactivos vinculados con este concepto se pide a los alumnos seleccionar la causa o la consecuencia de algún acontecimiento o proceso específico, por lo que "queda pendiente saber si los estudiantes pueden crear explicaciones causales y no tan sólo identificarlas" (Plá, 2011: 151).

El análisis de las pruebas ENLACE de Historia ya se había realizado desde la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia; por ejemplo, se dijo que "los reactivos de la prueba ENLACE presentan una lógica memorística, se encuentran plagados de confusiones y errores históricos, y apelan, en todos los casos, al anacronismo" (Camargo, 2012: 26). Sobre los resultados se podría "aseverar con simplicidad que en todo estamos mal, que nuestros alumnos no saben historia"; sin embargo, cabe aclarar que "definitivamente la historia que promueve ENLACE no la sabemos. Si nuestros estudiantes de educación básica construyen interpretaciones sobre el pasado, es decir, si aprenden historia a partir de aprender a pensar el pasado de manera compleja, lo seguimos ignorando" (Plá, 2011: 153). De allí la pertinencia de analizar los reactivos (en cualquier cuestionario), pues surgen a partir de concepciones disciplinares, en este caso de la Historia, y propósitos escolares específicos que deben confrontarse con la realidad de las aulas escolares.

En resumen, la intención en este apartado era colocar en el centro la búsqueda del pensamiento histórico en la prueba ENLACE. Tras el análisis considero que algunas preguntas parecen acercarse a los conceptos de *segundo orden* de la historia; sin embargo, no logran concretar el objetivo. La mayoría de los ítems aluden a la memorización de información de ciertos contenidos del programa de Historia y dejan de lado la posibilidad de explorar el pensamiento histórico de los alumnos.

El "Estudio de cultura y conciencia históricas"

El otro ejemplo de estudio cuantitativo sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia es la encuesta "Estudio de cultura y conciencia históricas en las escuelas normales públicas. ¿Cómo se estudia la

historia?", que se llevó a cabo en 2011, con alumnos de escuelas normales en México. Se trató de una encuesta aplicada a 2 598 estudiantes de licenciatura en Educación Primaria y en Educación Secundaria con especialidad en Historia, en 65 escuelas normales del país. Este estudio tenía diversos propósitos, por ejemplo, comprender cómo se estudia y se enseña historia en las escuelas normales de México; indagar en los conocimientos históricos que adquieren los estudiantes a lo largo de su formación; conocer los medios y recursos que emplean los normalistas para aprender historia; conocer y comprender las finalidades y concepciones que los estudiantes atribuyen a la enseñanza de la historia (Arteaga y Camargo, 2012). De manera concreta y en relación con los intereses actuales, la encuesta pretendía "identificar elementos [en los estudiantes normalistas] del desarrollo de su pensamiento y su conciencia histórica" (Arteaga y Camargo, 2012: 100).

Ante la amplitud de propósitos, el instrumento estuvo conformado por diferentes grupos de preguntas. De manera general, basta decir que el cuestionario tenía dos partes; por un lado, las preguntas que permitían dibujar perfiles sociodemográficos, indagar sobre el acceso a la información y a medios de comunicación, y sobre elementos identitarios; y por otro, 47 preguntas sobre la Historia como disciplina, contenidos históricos, la enseñanza-aprendizaje de la historia y el manejo de fuentes históricas (Arteaga y Camargo, 2012).

De esas 47 preguntas, 23 se relacionan directamente con el pensamiento histórico: 10 tienen que ver con el *significado histórico;* dos reactivos, con la habilidad de *evidencia histórica;* una pregunta, con la habilidad de reconocer *la continuidad y el cambio;* cinco, con la habilidad de *causa y consecuencia;* dos, con la habilidad de *perspectiva histórica,* y tres preguntas, con la *dimensión ética de la historia* (cuadro 2). Cabe señalar que, a diferencia de la prueba ENLACE, de entre los 24 ítems restantes que no se vinculan con el pensar históricamente, sólo cuatro parecen aludir a la memorización de información para responder (núms. 17, 19, 24 y 34); las otras 20 preguntas se vinculan con elementos teóricos y epistemológicos de la disciplina histórica y del campo de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Ahora bien, la habilidad de *significado histórico* es la que presentó mayor número de preguntas en este cuestionario. Se tiene por ejemplo el siguiente reactivo:

23. ¿Cuál es el proceso más importante de la historia de México? (Una opción)

( ) 1. La lucha del pueblo mexicano por su libertad

( ) 2. Los movimientos de Independencia, de Reforma y la Revolución Mexicana

( ) 3. Las huelgas obreras de fines del siglo XIX y principios del XX

( ) 4. Las rebeliones indígenas durante la Colonia

( ) 5. La conquista y colonización de México por los españoles

( ) 6. La lucha por construir una nación justa y soberana (DGESPE, 2011: 2).

Aunque no existe un documento que señale las respuestas correctas para este cuestionario, resulta evidente que la pregunta 23 pretende identificar una opción o varias, como las más recurrentes. No existe una respuesta correcta, este reactivo pretende indagar cuáles son los procesos de mayor significado para los jóvenes normalistas. En este caso, la crítica se puede hacer a las opciones que aparecen como respuestas, entre lo que se consideró y lo que se omitió. Por ejemplo, colocar el movimiento de la Independencia y la Revolución Mexicana en la misma opción (2) o no tener como una posible respuesta el movimiento estudiantil de 1968 (de hecho, ningún proceso de la historia reciente). En este mismo sentido se encuentran las otras preguntas relacionadas con el *significado histórico* (7, 12, 13, 15, 18, 21, 22, 35 y 36).

Por otra parte, la habilidad que aparece con cinco preguntas en este cuestionario y por lo tanto en segundo lugar de importancia, es la habilidad de *causa y consecuencia*. Se hace mención de esto para poder hacer una comparación con la prueba ENLACE en el siguiente apartado. Por lo pronto, se analizan dos ítems al respecto. En primer lugar, la siguiente pregunta:

29. ¿El imperio de Napoleón Bonaparte tiene relación con la historia de México porque…? (Una opción)

( ) 1. Se extendió por todo el mundo

( ) 2. Invadió España y posibilitó la independencia de México

( ) 3. Expandió las ideas liberales por el mundo

(DGESPE, 2011: 2; los signos de interrogación de las dos primeras líneas son del original).

Al parecer, la opción correcta es la número 2; sin embargo, la respuesta no describe la relación causal entre el imperio de Napoleón Bonaparte y la independencia de México. De hecho, es la única opción que menciona México, por lo que esto podría facilitar la elección de respuesta. Este reactivo sigue la misma lógica de causalidad memorística de los reactivos aplicados por la prueba ENLACE. Otra pregunta respecto a la misma habilidad es:

32. ¿La toma de Constantinopla por los turcos, en 1453, fue importante para América porque…? (Una opción)

( ) 1. Requirió de la búsqueda de nuevas rutas al Oriente

( ) 2. Dominó toda el Asia

( ) 3. Estableció un control sobre la zona musulmana

( ) 4. Impidió la expansión del cristianismo

(DGESPE, 2011: 2; los signos de interrogación de las dos primeras líneas son del original).

En este caso ninguna respuesta menciona a América, pero, entre las diferentes opciones, el llamado "descubrimiento de América" se puede asociar con "la búsqueda de nuevas rutas al Oriente", lo que sugiere que la opción número 1 es la respuesta correcta. Aquí surge una pregunta por atender: ¿esta asociación es en realidad un razonamiento cognitivo o tan sólo forma parte de una lista de acontecimientos sin relación entre ellos, producto de la memorización de un discurso ofrecido en educación básica? Al igual que en la prueba ENLACE, las preguntas cercanas con la habilidad de *causa y consecuencia* aparecen sin tener alguna fuente histórica para obtener

información, por lo que se puede decir que aluden también a la memorización.

A pesar de que el estudio fue financiado por la SEP, no hubo difusión pública sobre los resultados. En 2012, Belinda Arteaga y Siddharta Camargo publicaron un artículo en el que analizaron algunas respuestas obtenidas, y entre las reflexiones expuestas los autores mencionan que "los resultados son pobres en términos del desarrollo del pensamiento histórico" (2012: 105). De manera concreta, se dice que los alumnos de las escuelas normales "pudieron aprender (sobre todo a partir de la memorización) algunos datos como las fechas de eventos destacados y las conmemoraciones cívicas pero no adquirieron elementos teóricos, metodológicos y/o conceptuales que les permitieran comprender estos procesos" (Arteaga y Camargo, 2012: 111). Lamentablemente, la información proporcionada por el artículo no permite conocer los resultados de las preguntas relacionadas con el pensamiento histórico (cuando menos no con los seis conceptos propuestos por Seixas y Morton).

En cuanto a qué tanto el instrumento utilizado permite indagar el pensamiento histórico de los estudiantes, existe una propuesta interesante. Pareciera que el mayor interés de este "Estudio de cultura y conciencia históricas" era analizar el *significado histórico* que se registra entre los normalistas. Considero que estos reactivos pueden ser revisados y retomados en futuras investigaciones cuya finalidad explícita sea la evaluación del pensamiento histórico.

Balance general

En la prueba ENLACE la habilidad de *causa y consecuencia* es la que tiene mayor importancia, en cambio los conceptos de *significado histórico* y *dimensión ética* son poco o nada considerados. Esto corresponde con su objetivo principal, el cual pone toda su atención "en los contenidos que deberá conocer el estudiante" (SEP, 2013: 8). La prueba ENLACE no tenía interés por conocer la opinión o valoración de los estudiantes sobre los hechos y procesos históricos, asunto vinculado justamente con las dos habilidades omitidas.

En contraste, el "Estudio de cultura y conciencia históricas" presentó 10 reactivos cercanos con el concepto de *significado histórico*. En este caso, existía la intención explicita de "identificar elementos del desarrollo de su pensamiento y su conciencia histórica", así como "comprender algunas de las concepciones que estos futuros aspirantes a docentes han desarrollado sobre la enseñanza de la historia" (Arteaga y Camargo, 2012: 100-101); lo que implicaba indagar en los puntos de vista de los estudiantes.

No obstante y para hacer la comparación que se pensó desde un inicio, se debía hablar de las mismas categorías de análisis. Así, se identificó que, en el cuestionario aplicado en las normales, la segunda habilidad en importancia, con cinco preguntas, era la de analizar las *causas y consecuencias;* por ello se retomaron dichas preguntas (cuadro 2).

Cuadro 2

Comparación entre la Prueba ENLACE 2010 y el Estudio de cultura y conciencia históricas

Concepto de pensamiento histórico	**Preguntas relacionadas con el pensamiento histórico**			
	Prueba ENLACE		**Estudio de cultura y conciencia históricas**	
	Preguntas totales	Número del reactivo	Preguntas totales	Número del reactivo
Significado histórico	1	157	10	7, 12, 13, 15, 18, 21, 22, 23, 35 y 36
Evidencia	6	91, 169, 170, 176, 179 y 181	2	5 y 8
Continuidad y cambio	3	84, 172 y 180	1	16
Causa y consecuencia	15	71, 74, 83, 87, 88, 89, 158, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 177 y 178	5	29, 30, 31, 32 y 33
Perspectiva histórica	3	86, 90 y 166	2	20 y 27
Dimensión ética de la historia	0		3	6, 25 y 26
	28 preguntas		**23 preguntas**	

Fuentes: SEP (2010a); DGESPE (2011).

Ahora bien, en su propuesta teórica Seixas y Morton refieren que

> la causalidad es fundamental para la historia, como lo es para cualquier narración: queremos saber cómo ciertas condiciones y acciones

> conducen a otras. Sin un sentido de causalidad, el conjunto de acontecimientos, incluso si se organizan cronológicamente, se convierten en una lista desconectada. El papel de la elección humana es un problema central aquí: ¿cómo se formaron, hicieron posible o se contrarrestaron las decisiones particulares por las circunstancias históricas del momento? En otras palabras, ¿cómo la interacción entre la agencia humana y las condiciones existentes configura el curso de los acontecimientos? Para cualquier evento, tan grande como la colonización de la India o tan pequeño como el nacimiento de un niño en particular, podemos rastrear tanto las condiciones como las decisiones que permitieron o precipitaron su realización. Del mismo modo, podemos identificar las consecuencias a corto y largo plazo que resultan de prácticamente cualquier evento[5] (2012: 6).

Por lo tanto, hablar de causalidad implica tomar en cuenta la relación que existe entre una serie de acontecimientos, hablar del papel de los sujetos y las condiciones históricas, así como la influencia en términos de corta y larga duración, entre otros elementos. Seixas y Morton establecen cinco indicadores para la habilidad de *causa y consecuencia*: 1) múltiples causas y múltiples consecuencias, es decir, se debe considerar la diversidad de causas y consecuencias relacionadas entre sí y su duración a largo o corto plazo; 2) las causas varían según su influencia, lo que significa que algunas suelen ser más importantes que otras y se pueden clasificar; 3) existen dos tipos de factores, los sujetos históricos y las condiciones históricas, por lo que se debe analizar la interacción de cada uno de ellos; 4) reconocer las consecuencias inesperadas, y 5) considerar que cualquier acontecimiento pudo haber sido diferente, es decir, no tuvo que haber sucedido forzosamente de no ser por algunas causas (Seixas y Morton, 2012).

Las preguntas que se hacen tanto en la prueba ENLACE como en el "Estudio de cultura y conciencia históricas" resultan bastante lejanas de lo que plantean los teóricos. En ninguno de los dos casos se abordan las múltiples causas o las múltiples consecuencias; por

5 Traducción mía.

lo general, se solicita identificar una sola causa o consecuencia. Respecto a la influencia o clasificación de las causas, las preguntas 29 y 32 del cuestionario del "Estudio de cultura y conciencia históricas" —analizadas en este texto— se acercan a este propósito, pues las interrogantes se pueden contestar considerando la influencia de los acontecimientos para México y América.

En ninguno de los dos cuestionarios se analiza o se pregunta por la interacción entre los sujetos y las condiciones históricas ni por las consecuencias inesperadas, ni se cuestiona acerca de lo inevitable. En resumen, los dos ejemplos analizados dejan de lado la multicausalidad, no se reflexiona en la influencia o repercusiones en diferentes ámbitos ni se analizan las acciones de sujetos históricos; en otras palabras, se reduce la complejidad de los procesos históricos estudiados (Plá, 2011).

Tras lo anterior, se puede afirmar que tanto la prueba ENLACE como la investigación sobre la cultura histórica de los estudiantes normalistas presentan debilidades metodológicas, especialmente no responden a cabalidad cómo evaluar la disciplina histórica apartando la memorización de datos y respetando los cimientos epistemológicos del pensamiento histórico. Sin duda, la evaluación del pensamiento histórico queda como una tarea pendiente. Sin embargo, al mismo tiempo las pruebas ofrecen las primeras pautas para el desarrollo de la evaluación y el estudio del pensamiento histórico a gran escala, de manera concreta el "Estudio de cultura y conciencia históricas", con los reactivos relacionados con el concepto de *significado histórico*.

Principales retos de una evaluación a gran escala en Historia

Hoy día, a casi 10 años de la aplicación de los dos cuestionarios, resulta evidente que realizar evaluaciones a gran escala en la disciplina histórica es muy complicado. Por algo ya no se repitieron. En este apartado se mencionan los principales retos para llevar a cabo una

evaluación a gran escala de la Historia y que, al parecer, han impedido la implementación de nuevos ejercicios empíricos.

Retos metodológicos y operacionales

Problemas logísticos y económicos. Se necesita apoyo institucional o gubernamental para emprender una evaluación a gran escala. En primer lugar porque dará respaldo al investigador o al equipo de trabajo para lograr el acceso al campo (escuelas, museos, organizaciones no gubernamentales u otros) y en segundo lugar porque se necesitan recursos económicos para el personal implicado y para los materiales necesarios.

Desde la academia, Andrea Sánchez Quintanar aplicó una encuesta sobre Historia en el año 2000, como parte de su tesis doctoral. La profesora de Enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM presentó su tesis a partir de la pregunta "¿para qué enseñar y aprender historia, en México, hoy?".[6] Se trata de una reflexión teórica que estuvo acompañada por una encuesta, con la intención de realizar un "análisis de la situación actual del conocimiento y la conciencia históricas en diferentes sectores de la población" (2000: 26). La encuesta se aplicó a 818 personas entre los 15 y 60 años de edad (411 hombres y 407 mujeres) en la zona metropolitana, es decir, en las 16 delegaciones (ahora llamadas alcaldías) de la actual Ciudad de México (antes, México, Distrito Federal) y 14 municipios del Estado del México.

El cuestionario tenía dos partes; por un lado, una sección de preguntas que permitían recabar información contextual de quienes participaban en la encuesta y, por otro, las preguntas de conocimientos generales sobre historia y opiniones sobre los procesos, sucesos o personajes históricos. En el análisis correspondiente se muestran algunas respuestas y su relación con los elementos contextuales (sexo,

6 La tesis fue presentada en el 2000 y puede ser consultada en línea, en la página de tesis digitales de la UNAM (Tesiunam). Posteriormente, en 2002, fue publicada como libro por la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad.

edad, escolaridad e ingresos de los interrogados), lo que permite a la autora identificar algunos hallazgos como, por ejemplo, "[que] mayor preparación académica implica una conciencia histórica mejor definida…" (Sánchez, 2000: 229). Lamentablemente, la tesis no incluye el cuestionario y por ello no me fue posible analizar los reactivos ni las opciones de respuesta.

Esta investigación es fundamental, debido a que se trata del primer ejercicio cuantitativo elaborado en México que indaga la conciencia histórica de la población. Además, deja ver algunos obstáculos que se debe enfrentar al realizar un estudio sin apoyo gubernamental. Sánchez Quintanar señalaba que "el universo a investigar se limitó a esta zona del Valle de México por sugerencia del doctor Enrique Alduncin […], por presentar demasiados problemas logísticos e incluso económicos, hacerla extensiva a un sector más amplio" (2000: 171). En evaluaciones a gran escala, se debe considerar que el trabajo de campo se deberá realizar con un equipo de trabajo, es decir, contar con colaboradores que apoyen tanto en la aplicación del instrumento en diversas sedes como en la digitalización de la información.

La prueba ENLACE y el "Estudio de cultura y conciencia históricas" fueron financiados y respaldados por la SEP de México. Como órgano de gobierno, dicha secretaría se valió de la estructura, personal y recursos federales para garantizar la operatividad de los dos ejercicios empíricos. Esto significó también una ventaja directa al simplificar la gestión del acceso a las instituciones y la aplicación del instrumento, asunto que al planificarse desde fuera del Estado suele ser más tardado y complicado.

La lógica de la perspectiva cuantitativa. Para aprovechar las posibilidades de cualquier metodología y método, se debe respetar su lógica y su lenguaje. En este caso, para trabajar desde la metodología cuantitativa es necesario iniciar con la exploración del universo de investigación y el diseño de la muestra correspondiente; también se debe considerar la construcción de hipótesis y las variables de análisis y, por último, se deben manejar bases de datos, utilizar un lenguaje estadístico y los programas de cómputo que simplifican el trabajo (SPSS, STATA, R, por mencionar algunos).

Las evaluaciones a gran escala (en cualquier materia) permiten dibujar tendencias y una visión general sobre una población amplia; además, la construcción de variables adecuadas permitirá sacar ventaja de las posibilidades de la metodología cuantitativa. Los ejercicios a gran escala suelen generalizar los resultados; sin embargo, con el uso de variables los resultados pueden fragmentarse en diferentes grupos. Así, por ejemplo, los diferentes contextos en los que se encuentran inmersos los alumnos pueden y deben ser tomados en cuenta, lo que permitirá comprender los resultados obtenidos. El reto aquí, como en otras disciplinas, es identificar los hallazgos y darles sentido, es decir, interpretar los datos con ayuda del marco teórico elegido.

Ejemplo de ello es el artículo de Belinda Arteaga y Siddharta Camargo (2012) en el que analizaron algunas respuestas por regiones (noroeste, occidente, centro, noreste y sureste), por ser el elemento del perfil sociodemográfico con diferencias de porcentaje significativas en comparación con los otros.

Cabe señalar que los estudios a gran escala reconocen sus límites, es decir, tampoco se trata de tomar al pie de la letra las generalidades que se identifiquen para explicar la situación en contextos menos amplios o dejar de lado factores contextuales específicos que influyen de manera directa en algunos escenarios.

Retos epistemológicos

Elaboración de reactivos. Independientemente del marco teórico elegido, el gran reto para la evaluación a gran escala en Historia es la elaboración de reactivos. De no contar con alguna fuente o fuentes para su análisis en el instrumento —y que además sean pertinentes—, los reactivos pueden considerarse como preguntas que aluden a los conocimientos de primer orden, es decir, a la memorización de datos y fechas. Tal y como se evidenció con los dos ejemplos empíricos abordados en el apartado anterior, "toda la complejidad del proceso histórico queda subsumida a una mecánica que apela, ni más ni menos, a la memoria" (Camargo 2012: 17).

Así, una primera consideración para la construcción de un instrumento sería evaluar un grupo de habilidades del pensamiento histórico en el que cada reactivo no sólo cuestione por una habilidad específica sino que, además, propicie las "operaciones cognitivas específicas, necesarias para interpretar cuidadosamente el pasado" (Duquette, 2015: 52), propias del pensar históricamente. Tal y como se pudo observar en los cuestionarios de historia aplicados en gran escala en México, las preguntas que pretendían analizar las *causas y consecuencias* de algún acontecimiento o proceso histórico implicaban también considerar el contexto histórico *(perspectiva histórica)* o el *análisis de fuentes históricas*. En otras palabras, es necesario vincular otras habilidades para lograr que se pongan en marcha los procesos cognitivos que propician el pensamiento histórico y que, por tanto, ayudan a responder.

Un ejemplo que ilustra justamente esta posibilidad es la prueba que describen Peter Seixas, Lindsay Gibson y Kadriye Ercikan (2015); se trata de un cuestionario que evalúa tres conceptos del pensamiento histórico: *evidencia, perspectiva histórica* y *dimensión ética*. La prueba presenta cinco fuentes (breves) para trabajar los tres conceptos.

Actualmente, como parte de mi investigación de doctorado, construí un cuestionario con el propósito de indagar en el pensamiento histórico de los alumnos de educación secundaria, con el contenido escolar de la Conquista de México y con base en los conceptos de *evidencia, causa y consecuencia* y *dimensión ética de la historia* (Seixas y Morton, 2012). Este instrumento presenta tres fuentes históricas que tratan un acontecimiento concreto, la construcción de los bergantines en Texcoco a principios de 1521. Las preguntas que se construyeron a partir de las fuentes históricas se relacionan con los tres conceptos; por ejemplo, se tiene:

Pregunta 8. Según las fuentes analizadas ¿cuál fue el motivo de mayor influencia por el que Hernán Cortés decidió dirigirse a Texcoco?

a) Era importante establecer un campamento cerca del lago, para organizar el ataque y terminar la construcción de los bergantines que se ocuparían en batalla.
b) Hernán Cortés quería tomar venganza de Texcoco, pues su antiguo señor, Cacamatzin, trató de organizar una revuelta contra los españoles.
c) Ixtlilxóchitl, señor de Texcoco, apoyaba a los españoles en su lucha contra los mexicas, con lo que Hernán Cortés vio la oportunidad de fortalecer su ejército.

Esta pregunta se relaciona con el concepto de *causa y consecuencia*, de manera concreta con el indicador 2, pues se pretende que los estudiantes analicen "las causas de un evento histórico particular, clasificándolas según su influencia" (Seixas y Morton, 2012: 115). La opción b) es una respuesta distractora, mientras que los incisos a) y c) describen causas que propiciaron que Hernán Cortés decidiera dirigirse al poblado de Texcoco. La opción a) permite obtener dos puntos, por ser la causa de mayor influencia y la opción c) un punto, al ser una causa de menor influencia. Sin embargo y como refiere la propia pregunta, para responder, los estudiantes deben leer y analizar fuentes históricas (hacer inferencias históricas, leer entre líneas, considerar las perspectivas y propósitos de los autores, considerar el contexto histórico, corroborar y contrastar fuentes); asunto que se favorece con las primeras preguntas del cuestionario. De esta manera, las fuentes históricas permiten responden las preguntas relacionadas con el concepto de *evidencia* y, al mismo tiempo, brindan elementos para resolver los reactivos vinculados con otros conceptos, lo que promueve procesos cognitivos complejos propios del pensamiento histórico.

Conclusiones

La conclusión parece obvia: las evaluaciones masivas de Historia en México no resultaron y se desecharon. Siddhartha Camargo reflexionaba, hace algunos años, sobre el mensaje que podía mandar

la evaluación de Historia justo en 2010: "¿la historia es importante solamente en el año de los festejos por el bicentenario de la Independencia y el centenario de la Revolución? ¿O su aprendizaje es relevante de forma constante?" (2012: 23). Lamentablemente, la ausencia de otros ejercicios puede consolidar la idea de que no es importante evaluar la disciplina histórica. Sin embargo, el asunto es más complejo de lo que parece. Por un lado, se encuentran los costos operaciones (de los cuales se habla poco) y por otro, los retos epistemológicos de la propia disciplina.

Las dos encuestas analizadas en este texto permiten establecer tres tipos de conclusiones. En primer lugar y según los propósitos señalados al principio del capítulo, sobre qué tanto se evalúa el pensamiento histórico en las dos evaluaciones analizadas; en segundo lugar, sobre los alcances y límites de la evaluación a gran escala de la Historia en la investigación educativa; por último y en tercer lugar, se plantea la necesidad de atender la evaluación a gran escala en Historia de manera general y del pensamiento histórico en lo particular. Se tiene, entonces, los tres señalamientos que se anotan enseguida.

1. Tras el análisis realizado, las dos evaluaciones masivas hechas en México no logran responder si los alumnos piensan históricamente; lo que sí hacen es evidenciar la dificultad de construir reactivos que permitan evaluar los conceptos de *segundo orden*. Pero no todo es negativo, pues con el análisis de ENLACE y el "Estudio de cultura y conciencia históricas" fue posible identificar algunas pautas para construir una evaluación a gran escala de la Historia, por ejemplo, sobre las habilidades de *significado histórico* y *causa y consecuencia*. Otra reflexión importante es considerar las fuentes históricas como generadoras de reactivos relacionados con diferentes habilidades del pensamiento histórico y no exclusivamente del concepto de *evidencia*.

2. Las evaluaciones de Historia a gran escala en México pueden ser criticadas justamente por sus antecedentes (la prueba ENLACE como el referente más conocido); sin embargo, considero importante reconocer los puntos a su favor y las posibilidades que brindan. Los estudios empíricos masivos permiten identificar debilidades y fortalezas, es decir, reconocer asociaciones entre variables y resulta-

dos, hacer contrastes entre grupos o describir tendencias, con lo que se dibuja el panorama de una población amplia (que puede servir también como denuncia), en este caso concreto, sobre la historia. Este tipo de investigación permite también la posibilidad de comparar estudios similares, tal y como se hizo en este texto. Si bien la evaluación a gran escala no alcanza a profundizar en los resultados individuales, basta con reconocer los límites de este tipo de estudios. Lo que es un hecho es que la metodología cuantitativa abre nuevas posibilidades de análisis en la investigación educativa de los estudiantes de Historia, no sólo como una perspectiva diferente de los estudios cualitativos (ejemplos de ello tenemos en este mismo volumen, en los capítulos "El pasado reciente en el aula..." y "Aportes y valoración de la clase de Historia...", en los que se trabajaron muestras pequeñas y se detallaron los resultados en lo individual), sino como una oportunidad de emprender investigaciones de corte mixto. En otras palabras, se trata de metodologías que pueden acompañarse para construir un panorama lo más completo posible.

3. La evaluación de la Historia a gran escala es un asunto que merece mayor atención, porque la presencia de cuestionarios, encuestas u otros instrumentos resulta más común de lo que se piensa; por ejemplo, en las evaluaciones constantes en las aulas en cualquier contexto o como el caso concreto de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en Chile, tal y como se describe el capítulo "Aportes y valoración..." en esta misma obra. Con ello se evidencia otra cuestión urgente: si el interés de hoy día en las aulas (de diferentes países) es propiciar el pensamiento histórico, resulta innegable la necesidad de construir una prueba que acompañe esta finalidad. En suma, el problema es cómo evaluar el pensamiento histórico a gran escala. La intención de este capítulo fue dar algunas pautas para dicha tarea, pero sin duda falta mucho por hacer.

Por último, sólo resta mencionar que retomar la evaluación masiva de la Historia dará respuesta a la pregunta planteada por Camargo líneas arriba y, con ello, permitirá cambiar el mensaje enviado a la sociedad en general: la disciplina histórica y su aprendizaje son relevantes en cualquier momento, no sólo en los años que se celebran conmemoraciones históricas.

Referencias

Arteaga, Belinda y Siddharta Camargo (2014), "Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica", *Tempo e Argumento,* vol. 6, núm. 13, pp. 110-40, <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>, consultado el 13 de enero, 2020.

Arteaga, Belinda y Siddharta Camargo (2012), "¿Cómo se enseña y estudia Historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes", *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* núm. 11, pp. 99-112, <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324128700010.pdf>, consultado el 13 de enero, 2020.

Camargo, Siddharta (2012), "La evaluación del espacio histórico en la prueba ENLACE 2010", *Perfiles Educativos,* vol. XXXIV, núm. 137, pp. 10-27, <https://www.redalyc.org/pdf/132/13223062002.pdf>, consultado el 13 de enero, 2020.

DGESPE (2011), "Estudio de cultura y conciencia históricas" (encuesta inédita).

Domínguez, Jesús (2015), *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó.

Duquette, Catherine (2015), "Relating historical consciousness to historical thinking trough assessment", en Kadriye Ercikan y Peter Seixas (eds.), *New directions in assessing historical thinking,* Nueva York, Taylor & Francis, pp. 51-63.

Gómez, Cosme J., José Monteagudo y Pedro Miralles (2018), "Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra", *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, núm. 1, pp. 85-106, <https://doi.org/10.6018/j/324181>, consultado el 13 de enero, 2020.

Gómez, Cosme J. y Pedro Miralles (2015), "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España", *Revista de Estudios Sociales,* núm. 52, pp. 52-68, <https://www.redalyc.org/pdf/815/81538634004.pdf>, consultado el 13 de enero, 2020.

Gómez, Cosme J., Jorge Ortuño y Sebastián Molina (2014), "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI", *Tempo e Argumento,* vol. 6, núm.11, pp. 5-27, <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531002.pdf>, consultado el 13 de enero, 2020.

Lee, Peter, Alaric Dickinson y Rosalyn Ashby (2004), "Las ideas de los niños sobre la historia", en Mario Carretero y James F. Voss (coords.), *Aprender y pensar la historia,* Buenos Aires, Amarrortu, pp. 217-248.

López Facal, Ramón (2014), "La LOMCE y la competencia histórica", *Ayer: Revista de Historia Contemporánea,* vol. 94, núm. 2, pp. 273-285.

Monteagudo, José y Ramón López Facal (2018), "Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles?", *Perfiles Educativos*, vol. XL, núm. 161, pp. 128-146, <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2018/n161a2018/mx.peredu.2018.n161.pdf#page=130>, consultado el 13 de enero, 2020.

Plá, Sebastián (2011), "¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 138-154, <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-134-138-154>, consultado el 13 de enero, 2020.

Sánchez Quintanar, Andrea (2000), "Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México", tesis de Doctorado en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, <http://132.248.9.195/pd2000/279799/Index.html>, consultado el 13 de enero, 2020.

Seixas, Peter, Lindsay Gibson y Kadriye Ercikan (2015), "A design process for assessing historical thinking. The case of a one-hour test", en Kadriye Ercikan y Peter Seixas (eds.), *New directions in assessing historical thinking*, Nueva York, Taylor & Francis, pp. 102-116.

Seixas, Peter y Tom Morton (2012), *The big six historical thinking concepts,* Toronto, Nelson.

SEP (2013), *Enlace. Evaluar para aprender. Información básica,* <http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/ENLACE_InformacionBasica.pdf>, consultado el 13 de enero, 2020.

SEP (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria,* México, SEP.

SEP (2010a), *ENLACE 2010. 3.º de secundaria,* <http://enlace.sep.gob.mx/ba/docs/2010/ENLACE10_3S.pdf>, consultado el 13 de enero, 2020.

SEP (2010b), *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Características generales e información de los reactivos aplicados para su uso pedagógico. 3.er Grado de Secundaria,* <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/usoresultados/Archivos/ENLACE_2010_3SEC.pdf>, consultado el 13 de enero, 2020.

SEP (2008), *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006,* 2.ª edición, México, SEP, <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/07/historia.pdf>, consultado el 25 de marzo, 2020.



USOS PÚBLICOS DE LA HISTORIA

12. USOS PÚBLICOS DE LA HISTORIA: MURALES DEL FRENTE JUVENIL EN DEFENSA DE TEPOZTLÁN

Lucero San Vicente Juambelz

Introducción

De acuerdo con Elizabeth Jelin (2012), existen momentos que activan la memoria, es decir provocan que elementos del pasado sean traídos al presente. Estas activaciones de la memoria se dan en conflictos y coyunturas específicas. En este artículo se busca analizar ese momento de activación de la memoria en un movimiento social juvenil en México, el Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán (FJDT).[1] La memoria y las activaciones de elementos del pasado en el discurso del presente remiten de forma inmediata a pensar los usos públicos de la historia, los cuales tienen potencialidades dentro y fuera de la escuela, como observan Plá y Turra-Díaz en este mismo volumen.

Me propongo estudiar aquí los movimientos sociales dentro de la pedagogía pública como un espacio de enseñanza, confrontación de narraciones y uso público de la historia, con tres objetivos: el primero es mostrar de qué forma el movimiento social del FJDT se puede insertar dentro de las pedagogías públicas; el segundo es emplear la metodología de Jörn Rüsen para investigar la conciencia histórica en las narraciones de este movimiento social, la cual es normalmente usada en espacios de enseñanza formales; pero, debido a que los

1 El contenido de este artículo forma parte de la investigación realizada para mi tesis de licenciatura titulada "Memoria y conciencia histórica en los murales del Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán (2012-2018)", presentada en abril de 2019 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; me concentraré en exponer los resultados del tercer capítulo: "Conciencia histórica en el Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán".

movimientos sociales son considerados también espacios de enseñanza, es posible leer algunas de sus acciones con esta metodología y poder responder a la pregunta de cómo los jóvenes del FJDT usan la historia para exigir justicia. Finalmente, se busca proponer como estrategia didáctica la inclusión del análisis de estos movimientos sociales dentro de las aulas.

La coyuntura que forma parte central de este artículo y a partir de la cual se detona el uso del pasado es el conflicto alrededor de la ampliación de la autopista La Pera-Cuautla en el estado de Morelos, México. Este conflicto se inició entre 2011 y 2012, cuando se planteó la ampliación y modernización de la autopista La Pera-Cuautla; las obras, a cargo de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), el gobierno de Morelos y el gobierno municipal, comenzaron en 2012 y cruzan por dos comunidades de Morelos, Tlayacapan y Tepoztlán, además de afectar dos reservas naturales: el Parque Nacional El Tepozteco y el Corredor Biológico Ajusco Chichinautzin. Ante esta situación, la población en Tepoztlán reaccionó, una parte a favor del proyecto y otra en contra; en este capítulo se analizará al grupo organizado en contra de la ampliación y en específico al FJDT, que entre su repertorio de acción incluyó la realización de murales para informar y posicionarse ante el conflicto. El proceso de esta modificación carretera ha tenido muchas etapas y hasta este 2021 sigue en disputa.

Como se anotó arriba, para el análisis de la situación se empleará la metodología de Rüsen, que se utiliza comúnmente en actividades dentro del aula y como parte de la investigación en enseñanza de la historia. Sin embargo, en este caso la utilizaré para el análisis de las narraciones de un movimiento social, ya que en el espacio que el movimiento social crea alrededor de él se construyen narraciones que, como en el aula, buscan enseñar, confrontar y polemizar.

Esta concepción de los movimientos sociales como un espacio de enseñanza parte de la pedagogía pública. Las pedagogías públicas son "espacios, sitios y lenguajes de educación y aprendizaje que existen afuera de las paredes de la escuela"[2] (Sandlin, Schultz y Burdick,

2 La traducción es mía.

2010: 1). Para Michael O'Malley y Sarah Nelson (2013: 41), los movimientos sociales son "inherentemente eventos pedagógicos", ya que en su búsqueda de un cambio estructural abren un espacio de aprendizaje para diferentes públicos; para educar y darse a conocer entre más personas, los movimientos utilizan distintas estrategias, como son las redes sociales, la protesta en la calle y los murales. O'Malley y Nelson retoman la idea de Elizabeth Ellsworth (2005: 5) sobre los espacios anómalos de aprendizaje y extienden la idea para pensar los movimientos como "lugares anómalos de aprendizaje: lugares fluidos, transitorios y liminales dentro de la esfera pública que manifiestan un imperativo pedagógico". Esta lectura también da pie a una "noción de intelectualidad pública y comunitaria que construye la posibilidad de reconocer a los actores de los movimientos sociales como pedagogos en sí mismos, quienes practican una pedagogía pública" (O'Malley y Nelson: 44). Así, quienes practican las pedagogías públicas no se limitan a los educadores y educadoras, sino que, como señala Brady, "involucra[n] a un rango de activistas individuales y colectivos que dan una visión democrática para enfrentar la desigualdad tanto en las instituciones públicas y privadas y prácticas cotidianas"; además, este tipo de pedagogía interrumpe "procesos de injusticia y crea oportunidades para la expresión de perspectivas complejas, contestarias y subalternas (2011: 68).

Este acercamiento a los movimientos sociales a través de la pedagogía pública da la posibilidad de leer sus acciones y narraciones a través de la teoría de la conciencia histórica de Rüsen. Para el investigador alemán, estas narraciones buscan no sólo recordar y "hacer memoria", sino usar esta memoria para construir y proyectar un futuro, mismo ejercicio que hace el FJDT en sus murales.

Rüsen caracteriza la conciencia histórica en cuatro tipos (tradicional, ejemplar, crítico y genético) y para esto propone seis cuestionamientos hacia las narraciones, a fin de identificar la forma en que se utiliza el pasado para la actuación en el presente y futuro. Estas seis preguntas[3] giran en torno a la articulación de los tiempos, su

3 Tales preguntas se definen en el apartado ubicado abajo: "¿Puede la memoria del pasado representado por el FJDT decir algo sobre el futuro?".

relación con la identidad colectiva, la identidad histórica y la justificación temporal de los valores. Para este capítulo se abordarán solamente tres de las seis preguntas; la primera indica cuál es el tiempo (pasado, presente o futuro) dominante dentro de la narración, la segunda se refiere a cuál es la relación entre los tiempos (pasado, presente y futuro) con la identidad colectiva y sus acciones, y la tercera pregunta busca entender cuál es la justificación temporal de los valores. Estas preguntas se hacen a 19 murales realizados por el FJDT, en donde sus integrantes presentaron parte de los argumentos contra la ampliación de la carretera, además de parte de la historia de Tepoztlán y de su colectividad. El FJDT realizó más de 19 murales,[4] pero se decidió analizar sólo éstos porque se hallan entre los primeros realizados.[5]

He dividido el capítulo en tres partes. En la primera, "Un acercamiento al territorio y conflicto", se buscar entender el espacio geográfico y social que representa Tepoztlán dentro de México y, de lo general a particular, se llega al conflicto de la ampliación de la autopista La Pera-Cuautla. En el segundo apartado, "La organización frente a la ampliación", se explica la forma en la que se construyó la resistencia frente a la ampliación de la autopista y se habla de la formación del FJDT, así como de su repertorio de acción. Por último, en la tercera parte, "¿Puede la memoria del pasado representado por el FJDT decir algo sobre el futuro?", se utiliza la metodología de Rüsen, anteriormente descrita, para analizar las narraciones históricas representadas en los murales del FJDT.

4 Para poder entender los murales realizados por el FJDT desde la óptica del arte y el activismo se recomienda la lectura de la tesis de Andrea Marichal (2018), en la cual analiza la relación del arte y la imagen en conflictos ambientales.

5 Para conocer un ejercicio interesante en el que se analiza las narraciones históricas dentro de murales se puede leer la investigación de Fredrika Larsson (2014), donde analiza las narraciones históricas y visión de la historia dentro de murales en Irlanda del Norte.

El lugar: Tepoztlán

Tepoztlán es un municipio que se encuentra en la zona norte del estado de Morelos, entidad ubicada en la zona central de México y que colinda con la Ciudad de México y los estados de México, Puebla y Guerrero. Tepoztlán se ha caracterizado por la lucha por la tierra, la organización campesina y el turismo. María Fernanda Paz (2005: 85) divide en tres periodos los conflictos territoriales en este municipio. El primero es el mesoamericano, cuando los mexicas llegaron a este territorio y comenzó una relación tributaria y, por lo tanto, una reorganización de las comunidades. El segundo periodo se inició con la conquista española y la formación de las repúblicas de indios, el Marquesado del Valle y otras congregaciones. El tercer momento es a partir de las políticas agrarias y forestales después de la Revolución Mexicana. A esta división de periodos se debe agregar uno más, el de la resistencia ante proyectos territoriales. En 1962 la población se organizó en contra de la construcción de un campo de golf llamado Monte Castillo, el cual se encontraba en el Parque Nacional El Tepozteco; el proyecto se detuvo. En 1979, ante la construcción de un teleférico y un centro deportivo-vacacional, también la comunidad se organizó, en específico un grupo de mujeres. En 1991 se resistió ante el proyecto de un ferrocarril y en 1995 se detuvo la construcción de otro campo de golf llamado El Tepozteco. Durante este último movimiento Tepoztlán fue por dos años un gobierno autónomo organizado en el Primer Ayuntamiento Libre Popular y Constitucional de Tepoztlán (Concheiro, 2012).

La articulación de la comunidad de Tepoztlán alrededor de los conflictos territoriales permite pensar lo que Henri Lefebvre (Ibarra, 2012) identifica como un elemento del espacio, ya que en éste hay expresiones de la producción y reproducción social, por lo que se vuelve un lugar dinámico en donde se pueden observar las relaciones políticas, sociales y económicas, y el cual no sólo está definido por lo geográfico, sino también por lo histórico. El dinamismo del espacio también se ve en las fuerzas y posturas que actúan en éste y

que lo reconfiguran. Es dentro y en relación con este espacio donde se observará el papel que tiene el uso del pasado, no sólo como una característica discursiva, sino como una herramienta para la lucha política y la exigencia de justicia.

El conflicto: la ampliación de la autopista La Pera-Cuautla

La carretera que existe para llegar de la Ciudad de México a Morelos se comenzó a construir en 1897, durante el gobierno de Porfirio Díaz, pero no fue hasta 1936 que se terminó el tramo que llega a Tepoztlán. En 2011 el gobierno federal presentó el proyecto de ampliación o "modernización" de la carretera La Pera-Cuautla. Este proyecto se conforma de seis obras en el territorio, la autopista tiene dos carriles y se busca que el primer tramo sea de cinco carriles de circulación, en el segundo tramo tendrá cuatro carriles y en el tercer tramo se construirán calles laterales de dos carriles para plazas y casetas.

En 2011 se publicó un Análisis Costo-Beneficio (SCT, 2011) sobre el proyecto, en donde se estableció que el objetivo de realizar esta modificación se debía al tránsito e inseguridad (Becerra, 2017) de la vía rápida. Por otra parte, se presentó otra versión en donde la indica que la ampliación de la carretera forma parte de un megaproyecto llamado Proyecto Integral Morelos (PIM) (FPDTAMPT, 2014; Morelos, 2017) y de la creación de nuevas vías de entrada para las termoeléctricas y gasoductos que el PIM[6] planteaba.

6 El PIM es dirigido por la Comisión Federal de Electricidad (CFE) y contempla los estados de Morelos, Puebla y Tlaxcala. Tiene cuatro etapas: la construcción de termoeléctricas en Huexca, Morelos; un gasoducto que pasará por los tres estados y servirá a las termoeléctricas de Huexca; una línea eléctrica que cruza Morelos, y un acueducto para trasladar el agua a la termoeléctrica. Como oposición al PIM se formó el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra y Agua Morelos, Puebla y Tlaxcala (FPDTAMPT) y la Asamblea Permanente de los Pueblos de Morelos (APPM). Además, es importante mencionar que el 20 de febrero de 2019 fue asesinado Samir Flores Soberanes, activista de la comunidad de Huexca, Morelos, y opositor a la termoeléctrica y al PIM; entre las líneas de investigación de su asesinato está el crimen organizado y su oposición al megaproyecto (Morelos, 2019).

La ampliación de la autopista La Pera-Cuautla cruza una parte de los municipios de Tepoztlán y Tlayacapan, además de pasar por el Parque Nacional El Tepozteco y el Corredor Biológico Ajusco-Chichinautzin, estos últimos reconocidos como áreas naturales protegidas; la primera decretada por Lázaro Cárdenas en 1937 (Cárdenas, 1937) y la segunda por Miguel de la Madrid en 1988 (De la Madrid, 1988). En su conjunto, este territorio no sólo es área natural protegida, sino que forma parte de la compleja forma de tenencia de la tierra en la zona: comunal, ejidal y privada, de la que 86 por ciento es comunal, 7.6 por ciento ejidal y 6.4 por ciento privada (Vargas y López, 2017: 47). La importancia de ello radica en que el usufructo, tanto de la tenencia ejidal (que implica que el Estado dota a la comunidad de tierra) como de la comunal (reconocida como propiedad de una comunidad por el Estado), debe ser consultado en el Comisariado de Bienes Comunales o en la Asamblea de Ejidatarios.

De 2011 a 2021 ha avanzado el proyecto y al mismo tiempo ha generado tensiones dentro de la comunidad de Tepoztlán, ya que se han formado grupos a favor del proyecto y otros en contra. En este trabajo el enfoque está en analizar al grupo opositor de la ampliación, debido a que son quienes se han constituido de una manera más formal como un movimiento social ante un megaproyecto. En estos 10 años desde la publicación del proyecto de ampliación han tenido lugar muchos momentos importantes para el desarrollo del conflicto; por ejemplo, en noviembre de 2012 se hizo una consulta a la población en la que sólo 6.63 por ciento estaba en contra del proyecto, pero sólo se consultó a menos de 10 por ciento de la población del municipio de Tepoztlán.[7] En 2013, después de que se inició la tala de árboles sin consulta previa con las comuneras, comuneros, ejidatarias y ejidatarios, se votó por la instalación de un campamento de vigilancia llamado "Caudillo del Sur", haciendo referencia a

7 La consulta se hizo el 12 de noviembre de 2012, con 2 544 votos a favor, 195 en contra y 23 nulos. Así se estableció que 92.8 por ciento de la población de Tepoztlán estaba a favor de la ampliación; durante la consulta se registraron protestas, se destruyó una urna y cerca de 20 000 boletas. Sin embargo, es importante mencionar que la población total del municipio de Tepoztlán es de alrededor de 50 000 habitantes, mientras que en la cabecera municipal era de 14 200 (Monje, 2012).

Emiliano Zapata, dirigente campesino en la Revolución Mexicana y oriundo de Morelos. Este campamento fue desalojado con violencia a mediados de ese año.

La población en contra de la ampliación se unió en el Frente en Defensa de Tepoztlán (FDT) y logró la suspensión de la obra en 2015, después de interponer el primer amparo ecológico en Morelos (1466/2013); sin embargo, en 2016 este amparo fue sobreseído, por lo que se puso fin al juicio y se continuaron las obras. Durante 2017 se presentaron dos amparos más para denunciar el sobreseimiento y para detener la obra. En mayo de ese año se talaron de la noche a la mañana cerca de 3 000 árboles a la entrada de Tepoztlán, lo que fue tomado como una amenaza y un ataque represivo por parte de las autoridades y los grupos de tala, así que se inició un plantón en la entrada de la comunidad, el cual después fue trasladado al Palacio Municipal. El plantón fue reprimido y retirado. Durante 2017 y 2018 se hicieron varias manifestaciones como la Caravana por la Vida y la Restitución del Estado de Derecho y la Marcha por la Defensa de Nuestro Patrimonio Histórico. De 2018 a 2020 la obra se paró debido a conflictos económicos entre las empresas encargadas de la obra y el gobierno (Espinoza, 2020). El 5 de febrero de 2021 el FJDT publicó un comunicado en donde explica que el Grupo Constructor Transportieren, ahora a cargo de la ampliación de la carretera, está violando lo acordado con la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales en 2016, cuando se cambió el trazo de la carretera para no afectar al árbol amate amarillo y evitar su remoción (FJDT, 2021).

La organización frente a la ampliación

La organización: Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán

Como parte del proceso organizativo en contra de la ampliación de la autopista La Pera-Cuautla se formó el Frente en Defensa de Tepoztlán (FDT) y de este grupo surgió el Frente Juvenil en Defensa de

Tepoztlán (FJDT).[8] Entre finales de 2012 y 2013 se formó el FJDT no como un grupo aparte del FDT, sino como un espacio para construir otras alternativas de acción contra el proyecto de modernización de la carretera. Angélica Ayala Galván[9] recuerda que la discusión que llevó al *Frentito*[10] a tomar una postura y emitir un comunicado fue relacionada con las vías legales e ilegales de la lucha, en este caso fue la propuesta de dialogar con el gobierno y con la SCT.

Algunos de los jóvenes que integraron el FJDT son hijos e hijas de participantes del movimiento en Tepoztlán contra el club de golf en 1995, algunas y algunos de ellos participaron en las protestas cuando eran niños, otros no, pero se conocían de la escuela primaria y secundaria de Tepoztlán y se encontraron después en el movimiento contra la ampliación. El FJDT organizó sus actividades con un objetivo principal: informar a las personas de la comunidad la situación respecto de la carretera; por eso realiza proyecciones de películas, organiza talleres, brigadas informativas y encuentros con otros movimientos sociales como el de Cherán[11] en Michoacán o el de Atenco[12] en el Estado de México. Ha realizado trabajos también

8 Para este trabajo el análisis se centra en la organización de la población en contra de la ampliación, por lo que no hay que dejar de lado que este proyecto ha generado diversas disputas dentro de la comunidad de Tepoztlán y hay opiniones divididas sobre el tema.

9 Entrevista con Angélica Ayala Galván, 28 de agosto de 2017, Copilco, Ciudad de México. El nombre de los entrevistados se muestra bajo su consentimiento.

10 Forma cariñosa en la que se le llama al FJDT.

11 Ante la problemática de la inseguridad, el crimen organizado y la tala de árboles, el pueblo p'urhépecha de Michoacán, Cherán, se levantó el 15 de abril de 2011 mediante manifestaciones, el cierre del paso a camiones que llevaban madera y la construcción de barricadas con fogatas, mantenidas específicamente por mujeres y niños. Luego de realizar asambleas para pensar en el después, se comenzó a tener pláticas sobre la posibilidad de construir la autonomía en Cherán; así se constituyeron como un gobierno comunal y evitaron que se instalaran casillas para votar por gobernador, presidentes municipales y diputados en 2011, con la finalidad de poder elegir ellos mismos a sus autoridades por "usos y costumbres" (Ventura, 2012).

12 El conflicto en San Salvador Atenco, Estado de México, comenzó en la primera década del siglo XXI, ya que entonces se buscó expropiar tierras ejidales para la construcción de un aeropuerto en Atenco-Texcoco; en respuesta, se formó el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra de San Salvador Atenco (FPDT) y en 2002 se derogó el decreto de expropiación. En 2006, cuando el expresidente Enrique Peña Nieto era gobernador del Estado de México, un grupo de floricultores fueron desalojados de manera violenta por la policía en Texcoco; el FPDT salió en su defensa y tomaron la carretera federal y hubo enfrentamientos con la policía. En este

en el combate contra los incendios en los cerros y ante el temblor del 19 de septiembre de 2017.[13] Se hizo una página de Facebook y un sitio web en donde hasta la fecha se difunden los comunicados y lo que sucede en su momento con el conflicto, así como los eventos informativos que se hacen, entre éstos la pinta de murales en diferentes paredes de Tepoztlán. Así, el FJDT publicó en su página web que:

> l@s jóvenes tepoztecos recordando que el nuestro es un pueblo de lucha y resistencia hemos respondido con creatividad y arte al tapizar el pueblo con murales que hablan de su historia, de sus tradiciones y de las consecuencias de este proyecto carretero (FJDT, 2014).

Las acciones: los murales

Cuando se habla de murales en México, por lo general vienen a la mente las grandes pinturas del muralismo mexicano de mitad del siglo XX. Artistas como Diego Rivera, Aurora Reyes, Rina Lazo, David Alfaro Siqueiros, Fanny Rabel, José Clemente Orozco y Regina Raull[14] pintaron las paredes como un elemento de pedagogía política, una forma de difusión, desde el poder y las instituciones, de la unión nacional y de los "valores revolucionarios" de la Revolución Mexicana. La influencia del muralismo mexicano llegó a Chile en la década de los cuarenta, ya que David Alfaro Siqueiros pisó ese país después de abandonar México debido a su participación en el atentado contra León Trotsky en la ciudad de México. En Chile, la ciudad de Chillán sufrió los estragos de un terremoto en 1939, por lo que el presidente de México, Lázaro Cárdenas, apoyó a Chillán

conflicto murieron dos jóvenes, violaron sexualmente a mujeres y se violaron derechos humanos (Villalvazo, 2012).

13 Ocurrido el 19 de septiembre de 2017 en la zona centro de México.

14 Es importante mencionar que en la historia del muralismo mexicano se puede observar también a la sociedad patriarcal y machista, ya que en el reconocimiento del movimiento muralista por lo general sólo se recuerda a Rivera, Siqueiros y Orozco, pero es necesaria la recuperación de figuras como Lazo, Raull y Reyes. En los últimos años se ha realizado un trabajo de difusión e investigación de su trabajo (Lagos, 2019)

dando fondos para la construcción de un albergue para niños, el cual después fue llamado "Escuela México". A través de las negociaciones del entonces cónsul chileno en México, Pablo Neruda, se mandó a Siqueiros para que pintara murales en la escuela en Chillán y así pintó el mural "Muerte del invasor", en donde se ve la historia de Chile y la de México (Zamorano y Cortés, 2007).

Tanto en Chile como en México los murales no sólo han tenido este papel monumentalista,[15] sino que también han formado parte del repertorio de acción de muchos movimientos sociales y organizaciones políticas y se vuelven una herramienta de resistencia política (Híjar, 2017). Por ejemplo, en Chile en la década de los sesenta el muralismo salió de espacios institucionales y pasó a las calles y a la batalla política y electoral, con brigadas muralistas como la Brigada Ramona Parra, Brigada Inti Peredo y Brigada Elmo Catalán, las cuales apoyaban a Salvador Allende y a la Unión Popular y estaban integradas por jóvenes comunistas. En México en esa época se pintaba en las calles para protestar en contra del régimen priista y en apoyo al movimiento estudiantil de 1968; después se formaron otros espacios como el Grupo Germinal[16] (Hernández y Oceguera, 2015), que en la década de los setenta buscaba acompañar a las organizaciones sociales y relacionar la alfabetización con el arte. En la década de los ochenta se visibilizó el colectivo llamado Ojos de Lucha,[17] que apoyó con mantas y murales al Sindicato de Costureras, cuya fuente de trabajo había sido devastada por el terremoto de 1985 de la ciudad de México. En Chile, después del golpe de Estado de 1973, el trabajo de las brigadas se detuvo, pero en la década de los ochenta resurge para enfrentarse a la dictadura (De la Torre y Acuña, 2004).

15 En Chile quienes siguieron la influencia del muralismo mexicano fueron Fernando Marcos, José Venturelli y Orlando Silva (Bellange, 1995: 24).

16 Un ejemplo de su trabajo puede conocerse en Grupo Germinal, *Manta Grupo Germinal* (título atribuido por el M68), *ca*. 1970, Acervo Cristina Híjar Arte y Movimiento Social, Cenidiap/INBA, <https://m68.mx/coleccion/2450>, consutado en febrero, 2021.

17 Un ejemplo de su trabajo puede verse en *Proceso de manta "Lucha"* en predio con mujeres (título atribuido por el M68), *ca*. 1985, Acervo Cristina Híjar Arte y Movimiento Social, Cenidiap/INBA, <https://m68.mx/coleccion/3691>, consultado en febrero, 2021.

En tiempos más recientes en Chile se pueden ver los murales realizados a partir de las reivindicaciones del pueblo mapuche, como la autonomía territorial, la libertad de presos y la reparación de violaciones (Bellange, 1995: 101). La expresión en murales también se puede ver de forma más presente en las movilizaciones de 2019 en Chile, desatadas por el incremento del precio del transporte, cuando las paredes se llenaron de mensajes que recorrieron el mundo a través de los medios y las redes sociales, denunciando la desigualdad social y la violencia estatal. En México se pueden observar, también en tiempos más recientes, paredes pintadas a partir de otros movimientos sociales, por ejemplo, tenemos las del Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra en San Salvador Atenco,[18] cuando se enfrentaron a la construcción del aeropuerto de Texcoco, o las de la comunidad de San Francisco Xochicuautla, ante la construcción de una carretera, o en fin los murales en los caracoles del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), pintados por el colectivo Pintar Obedeciendo,[19] y no menos los murales que denuncian la desaparición de los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos en Ayotzinapa[20] o los de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) ante la represión hacia el magisterio. Respecto a estos últimos, en opinión de Marcela Meneses (2016) y Marco Estrada (2016), al analizar los murales de la APPO, esta herramienta funcionó como reproducción de la protesta.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede pensar que los murales realizados por los jóvenes del FJDT también son una herramienta para reproducir la protesta, ya que en ellos representaron actores y eventos históricos que son valorados por el movimiento social, como Emiliano Zapata, Tepoztecatl o la Conquista. En los murales

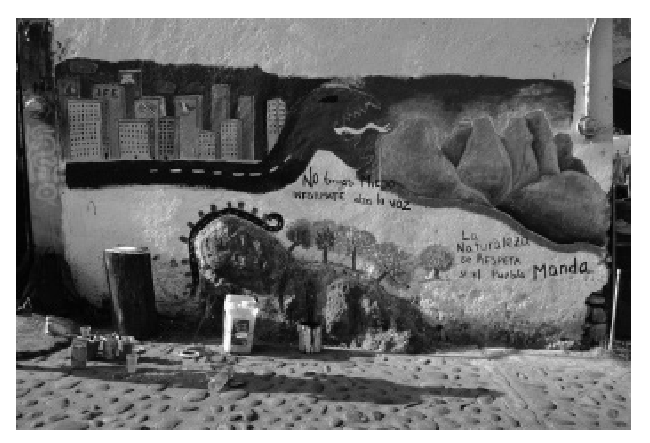
18 Un ejemplo de estos murales se puede ver en la fotografía *Todos somos Atenco Libertad presos* (título atribuido por el M68), 2006, Acervo Cristina Híjar Arte y Movimiento Social, Cenidiap/INBA, <https://m68.mx/coleccion/3512>, consultado en febrero, 2021.

19 Un ejemplo de estos murales se puede ver en la siguiente fotografía: Cristina Híjar, *Escuela Primaria Rebelde Autónoma Zapatista*, 2008, Acervo Cristina Híjar Arte y Movimiento Social, Cenidiap/INBA, <https://m68.mx/coleccion/4670>, consultado en febrero, 2021.

20 Un ejemplo de estos murales se puede ver en la siguiente fotografía: Cristina Híjar, *Mural Colectivo María Pistolas,* 2016, Acervo Cristina Híjar Arte y Movimiento Social, Cenidiap/INBA, <https://m68.mx/coleccion/5320>, consultado en febrero, 2021.

se construye un espacio de reflexión sobre el conflicto generado por la ampliación de la carretera, al mostrar lo que significa el proyecto para el presente y el futuro. Realizar estos murales logró que el FJDT se visibilizara dentro de un movimiento social más amplio. Por una parte, los murales se convirtieron en un repositorio de memoria del movimiento social y el conflicto y, por otra, se representaron en las paredes elementos del pasado de la comunidad que estaban en la memoria de los habitantes. Los murales fueron una forma de apropiación del espacio público y de posicionamiento de algunos habitantes que prestaron sus muros para las pintas y, finalmente, ellos y la acción de hacerlos generaron un proceso de politización colectivo e individual.[21]

Fotografía 1
FJDT, ["La ciudad y el bosque"], 2012, Tepoztlán Morelos[22]



Fuente: FJDT (*s.d.*1).

21 Estas características son elementos que Meneses y Estrada logran abstraer de su análisis de los murales de la APPO, pero se pueden observar también en los murales del FJDT, para comprobar su función como reproducción de la protesta.

22 Los títulos de las fotografías de los murales han sido agregados por mí para fines meramente expositivos, ya que no contaban con uno propio. Agradezco a Angélica Ayala Galván y Tonatiuh Rodríguez Quiroz, del FJDT, su gentil autorización para reproducir aquí las imágenes de los murales.

Fotografía 2
FJDT, ["La cultura y el progreso"], 2012, Tepoztlán, Morelos



Fuente: FJDT (*s.d.*2).

La forma de usar la historia en los murales los vuelve herramientas para la reproducción de la protesta, pero ¿cómo analizar esta función?, ¿cómo el uso de la historia en los murales puede ser una forma de exigir justicia?

La memoria y el fututo: ¿puede la memoria del pasado representado por el FJDT decir algo sobre el futuro?[23]

La narración histórica: ¿una forma de luchar por la justicia?

Como se mencionó en el apartado anterior, los murales realizados por el FJDT cumplieron, entre otras cosas, dos funciones: ser el repositorio de la memoria del movimiento social que viven y pintar las paredes con elementos del pasado de Tepoztlán y de la memoria de sus habitantes. En este sentido, en sus murales se puede observar narraciones históricas que no sólo representan tiempos estáticos como pasado, presente y futuro, sino que en su articulación permiten ver, entre los dibujos, proyectos alternativos de futuro que plantean los

23 Belvedresi (2013: 138) se pregunta: "¿puede la memoria del pasado decir algo sobre el futuro?"; la frase "representado por el FJDT" fue integrada por quien escribe este artículo.

jóvenes frente al plan que se les impuso en su realidad con la ampliación de la carretera.

Como ya he dicho, el análisis de los murales y el uso público y político de la historia lo haré a partir de las propuestas de Rüsen; sus investigaciones sobre la narración histórica en relación con el desarrollo de la conciencia histórica han contribuido a la investigación en enseñanza y didáctica de la historia; para él, tanto en la memoria histórica como en la conciencia histórica se utilizan el pasado y la imaginación; sin embargo, la memoria se enfoca en la experiencia del pasado y en cambio la conciencia histórica se concentra en la relación de la experiencia del pasado y presente con el futuro. Así, para Rüsen, la conciencia histórica utiliza la memoria para articular pasado, presente y futuro y englobarlos en una experiencia del tiempo.

Unas de las formas de articular la experiencia temporal son las narraciones históricas; para explicarlo, Rüsen establece competencias narrativas, las cuales ejemplifica en una tipología sobre la conciencia histórica: la tradicional, la ejemplar, la crítica y la genética (Cataño, 2011; Plá, 2017). Cada uno de estos tipos se caracteriza por usar el pasado de una forma específica en la vida práctica, ya que "la conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio" (Rüsen, 1992: 29). Como señalara Plá, esas formas de uso del pasado tienen características diversas:

- Tradicional. En este tipo de conciencia histórica el pasado y los orígenes comunes legitiman los valores, las obligaciones y formas de actuar, la permanencia es algo que se busca.
- Ejemplar. En este tipo de conciencia histórica el pasado se convierte en reglas de conducta y es una lección para actuar en el presente.
- Crítica. Este tipo de conciencia histórica rompe con el pasado y éste deja de ser un eje que orienta el presente y las acciones.

- Genética. En este tipo de conciencia histórica lo dinámico es lo central, por lo que la transformación es lo que le da sentido al pasado y a las acciones (2017: 5).

Para poder ubicar una narración histórica en un tipo de conciencia histórica, Rüsen (1992) propone seis características que definen la forma en la que se usa el pasado en las narraciones. Para efectos prácticos, convertí las seis características en seis preguntas[24] que se le pueden hacer a las narraciones históricas:

1. ¿Qué tiempo, presente, pasado o futuro es el dominante dentro de la narración?
2. ¿Cómo es la relación entre los tiempos que se presentan en la narración?
3. ¿Cuál es la relación entre el pasado, presente y futuro con la formación de la identidad colectiva y sus acciones?
4. ¿Cuál es la relación entre el pasado, presente y futuro con la formación de la identidad histórica?
5. ¿Cuál es la relación de la orientación histórica con los valores morales?
6. ¿Cuál es la justificación temporal de los valores?

Los murales del FJDT narran el pasado, presente y futuro de Tepoztlán, como señala Tonatiuh Rodríguez Quiroz, integrante del frente:

> Nosotros lo pensamos como un espacio que se tomó para que la comunidad se informara, además de que era algo fácil de entender, con dibujos. Y algo que se decía era: “hacemos los murales para hacer conciencia, para que la gente haga conciencia del problema”.[25]

24 Estas seis preguntas fueron la guía dentro de la tesis de licenciatura, por lo que la forma en la que están formuladas es la misma.

25 Entrevista con Tonatiuh Rodríguez Quiroz, 28 de julio, 2016, Tepoztlán, Morelos. El nombre de los entrevistados es mostrado bajo su consentimiento.

Para utilizar la tipología de Rüsen es importante notar que no se busca establecer características estáticas o encasillar al grupo en un tipo de conciencia histórica, sino que a través del reconocimiento de los elementos rememorados por las y los jóvenes del FJDT y su función en las acciones presentes se pueden encontrar elementos que arrojen luz sobre el movimiento social y las propuestas que ofrece ante la problemática. Se responderá a las preguntas 1, 3 y 6 con las narraciones que se encuentran en los murales.

¿Qué tiempo, presente, pasado o futuro, es el dominante dentro de la narración?

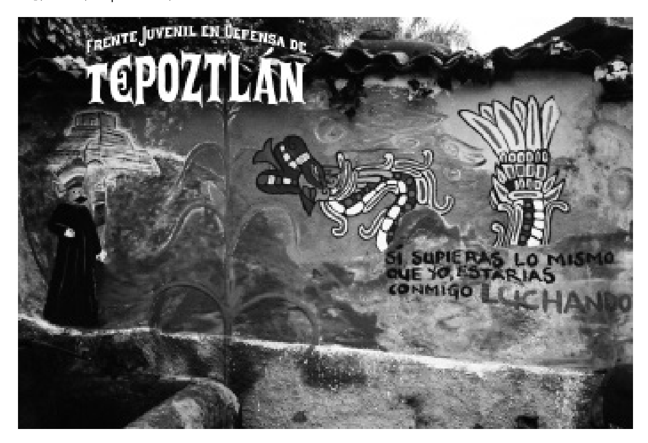
La mayoría de los murales se ubican dentro del tipo tradicional,[26] ya que, como se puede leer en la fotografía 3, se dice: "Si supieras lo mismo que yo estarías conmigo luchando". Esta frase está acompañada de uno de los elementos más recurrentes en los murales, un chinelo. Éste es un personaje que surge después de la Conquista al mezclarse las danzas afro y la tradición católica, además de ser visible en los carnavales que se realizan actualmente en el mes de febrero en Tepoztlán, mostrando pequeñas resistencias dentro de la cotidianidad. Como fondo se observa la pirámide del Tepozteco y a Quetzalcóatl; además, en primer plano, una milpa. Con la frase y los elementos pictóricos los integrantes del FJDT se presentan a sí mismos, a los tepoztecos y al espacio geográfico como poseedores de un conocimiento histórico acumulado, un conocimiento pasado que es representado porque es importante para el presente. También hay algunos murales que se ubican dentro del tipo ejemplar;[27] por ejemplo, en la fotografía 4 se puede ver la figura de Emiliano Zapata acompañado de frases como "Si Zapata viviera que chinga les pusiera",

26 Es importante destacar que algunos murales pueden encontrarse dentro de dos tipos de conciencia histórica. Respecto a la pregunta 1, que corresponde al tiempo dominante dentro de la narración, se puede decir que, de los 19 murales analizados, 18 se consideran de tipo tradicional.

27 Respecto a la pregunta 1, que corresponde al tiempo dominante dentro de la narración se puede decir que, de los 19 murales analizados, 16 se consideran de tipo ejemplar.

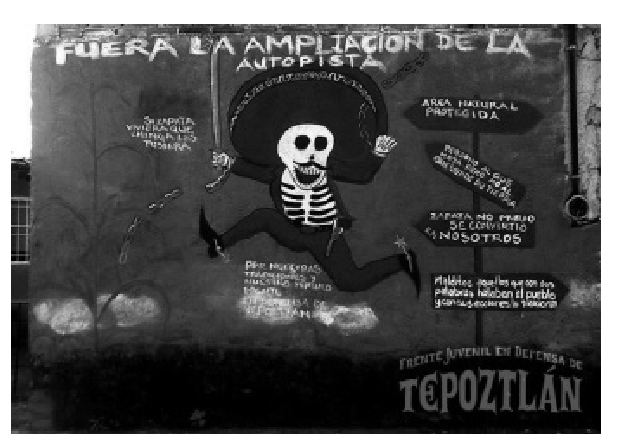
"Perdono al que mata, pero no al que vende su tierra", "Malditos aquellos que con sus palabras halaban al pueblo y con sus acciones lo traicionan" y "Por nuestras tradiciones y nuestro futuro Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán". La rememoración de Zapata junto con estas frases se muestra como base para las acciones que el FJDT considera pertinentes en el presente debido al conflicto de la tenencia de la tierra y la relación dentro de la sociedad y el territorio.

Fotografía 3
FJDT, ["El chinelo"], 2012, Tepoztlán, Morelos



Fuente: FJDT (*s.d.*3).

Fotografía 4
FJDT, ["Zapata"], 2012, Tepoztlán, Morelos



Fuente: FJDT (*s.d.*4).

¿Cuál es la relación entre el pasado, presente y futuro con la formación de la identidad colectiva y sus acciones?

Todos los murales se encuentran dentro del tipo tradicional;[28] por ejemplo, en la fotografía 5 se lee: “Nuestros símbolos ancestrales conservan nuestro origen”. Esta frase puede englobar a la mayoría de los murales, ya que en ellos se muestran elementos de las tradiciones en Tepoztlán, como los animales que representan a cada barrio desde la época colonial y los paralelismos que el movimiento del FJDT y el FDT establece con los objetivos de otros movimientos como el de San Salvador Atenco contra el aeropuerto. Estos tres ejemplos muestran que la relación que ellos establecen con el origen de Tepoztlán legitima su lucha como comunidad y colectividad.

Fotografía 5
FJDT, [“Los animales de los barrios”], 2013, Tepoztlán, Morelos



Fuente: FJDT (*s.d.*5).

28 Respecto a la pregunta 3, que corresponde a la relación de los tiempos con la identidad colectiva y sus acciones, se puede decir que, de los 19 murales analizados, 19 se consideran de tipo tradicional.

¿Cuál es la justificación temporal de los valores?

La forma en la que el FJDT fundamenta y justifica la presentación de ciertos valores en los murales se inclina en la mayoría de estos hacia el tipo tradicional. Por ejemplo, en la fotografía 6 se presenta una frase que carga Tepoztecatl: "Quienes hemos nacido aquí sabemos que los cerros son las paredes de nuestra casa, el cielo su techo y el sol su luz. El paisaje es nuestra casa, quien lo profana, profana también a nuestro pueblo". Así, la actuación por la defensa de la tierra y las áreas naturales protegidas viene también de haber nacido cerca de estos cerros. Otro ejemplo se halla en la fotografía 5, en donde se observa la representación de cada barrio en su animal y se acompaña con la frase "Pueblos, barrios y colonias unidos en la defensa de nuestro patrimonio natural y cultural".

Fotografía 6
FJDT, ["Los cerros" (detalle)], 2012-2014, Tepoztlán, Morelos



Fuente: FJDT (*s.d.*6).

Conciencia histórica y proyecto de futuro

Los tipos predominantes de conciencia histórica fueron el tradicional y el ejemplar. En estos dos tipos el pasado se presenta como una forma de legitimar y basar la acción política, social y ambiental de la comunidad. Esta forma de rememorar es también un modelo de la acción en la vida política y social que las y los jóvenes del FJDT construyen frente a los planes que presentan sus antagonistas, en este caso el gobierno y las empresas que están en la construcción de la ampliación.

Regresando a la pregunta de este apartado, ¿puede la memoria del pasado representado por el FJDT decir algo sobre el futuro?, la respuesta es sí, ya que al mirar los murales y hacer las preguntas anteriores a la narración presentada en los murales no sólo se busca entender cuál es la forma de recuperación del pasado, sino que se observa que la memoria se pone en diálogo como argumento y forma de legitimar la acción frente a un proyecto de futuro con el que no están de acuerdo las y los jóvenes del FJDT, como lo es el de la ampliación de la carretera; en ese sentido, como explica Jelin, hay momentos que detonan la rememoración y, por lo tanto, esto puede llevar a la acción.

Conclusiones

Una consigna que se repite en las manifestaciones en contra de los megaproyectos es "Zapata vive, la lucha sigue", que hace referencia a Emiliano Zapata y su lucha por la tenencia de la tierra, presente también en los murales del FJDT. Esta consigna se escuchó de nuevo a partir de febrero de 2019, pero con otro nombre: Samir Flores. Así, al grito de "Samir vive y vive, la lucha sigue y sigue", se denuncia y recuerda al activista Samir Flores Soberanes, morelense nacido en Amilcingo, quien luchó en contra del Proyecto Integral Morelos, específicamente en contra de la termoeléctrica en Huexca, trabajó de cerca con el FDT y con el FJDT, y fue asesinado el 20 de febrero de 2019 frente a su casa; todavía se desconoce a los culpables.

El 20 de febrero de 2020, a un año del asesinato, se realizó una marcha en la Ciudad de México que juntó a más de 7 000 personas que gritaban: "No has muerto, no has muerto, no has muerto camarada. Tu muerte, tu muerte, tu muerte será vengada"; "Samir, Samir, Samir somos todos"; "De norte a sur, de este a oeste, ganaremos esta lucha, cueste lo que cueste"; "Si Samir viviera, con nosotros anduviera" y "Samir no murió, el Estado lo mató". Después de la marcha se llegó al Zócalo de la Ciudad de México, la plaza central a la que llegan todas las manifestaciones de protesta y en donde se encuentra la Catedral Metropolitana y el Palacio Nacional. Ahí, frente a estos monumentos históricos, se levantó el antimonumento (Pedroza, 2020) para recordar a Samir Flores Soberanes. Este antimonumento es también una forma del uso de la historia, del uso de la memoria como una herramienta de resistencia destinada a que un espacio no sólo sirva para recordar, sino para activar (Beltrán, 2013). A lo largo de los últimos 10 años se han colocado en la Ciudad de México ocho antimonumentos;[29] éstos cuentan "la otra historia, la reciente, la de un México adolorido por los asesinatos, las desapariciones, los feminicidios, las muertes que no debieron ser y la impunidad que las rodea" (Muñoz, 2019: 4). Los usos del pasado ocupan espacio en las narraciones y discursos, pero también en el espacio físico y más si se habla de un tema y conflicto que no está terminado, una historia presente y que sigue viva. En estos otros espacios también se puede reconocer la articulación del tiempo entre pasado, presente y futuro

29 Los ocho antimonumentos son un 43 color rojo que representa a los 43 estudiantes desaparecidos de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos el 26 de septiembre de 2014 y fue colocado el 26 de abril de 2015; un "49 ABC" que recuerda a los 49 niños que murieron el 5 de junio de 2009 a causa de un incendio en una guardería en Hermosillo, Sonora, y fue colocado el 5 de junio de 2017; el 5 de enero de 2018 se instaló el animonumento de David Ramírez y Miguel Ángel Rivera, quienes fueron secuestrados el 5 de enero de 2012; el 19 de febrero de 2006, en una mina llamada Pasta de Conchos, en Coahuila, hubo un explosión y 65 mineros quedaron atrapados, su antimonumento fue colocado el 18 de febrero de 2018; para conmemorar los 50 años del movimiento estudiantil de 1968 se colocó un antimonumento el 2 de octubre de 2018; a partir de los casi 10 feminicidios diarios en México se colocó el 8 de marzo de 2019 la Antimonumenta contra el feminicidio; el 20 de junio de 2019 se colocó el antimonumento que recuerda a las 12 muertos del News Divine en 2008 y, finalmente, el busto de Samir Flores Soberanes.

y funcionan asimismo como detonantes de memoria (como en los murales del FJDT) y muestras de los usos públicos de la historia.

Este capítulo tenía como objetivo, mediante la metodología de Rüsen, mostrar que los movimientos sociales forman parte de las pedagogías públicas y en este sentido son un espacio de enseñanza política e histórica, como se observa en las acciones de Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán. Lo que se buscó en el último apartado de este capítulo fue hacer una muestra de cómo esta metodología debe salir también de los salones de clase para poder analizar las narraciones históricas que nos rodean y forman parte de los conflictos sociales y políticos del día a día.

Pensar la metodología de Rüsen fuera de las aulas refuerza la idea que el historiador alemán tiene de la conciencia histórica: ser una herramienta que articula el pasado, el presente y el futuro con el fin de generar acciones prácticas. En la metodología el pasado y la articulación que se establece entre el presente y futuro tiene una naturaleza política; así, el uso de la historia en los murales del FJDT se vuelve un acto político y de pedagogía pública. El futuro que sus miembros no desean y que se ha impuesto sobre ellos y la comunidad detona que el FJDT voltee a ver qué del presente es distinto a ese proyecto de futuro del cual ellos no forman parte; tener claridad en estas características permite que rememoren el proceso que se tuvo para llegar al presente y también recuerden qué elementos del pasado siguen vivos y, en este sentido, funcionan como una herramienta de lucha ante el futuro que no desean y la justicia que sí desean. Así, la rememoración del pasado y el uso público de la historia se vuelve una herramienta y acción política en la realidad, tanto como una forma en la que el movimiento social y sus participantes ejercen su papel de pedagogos y pedagogas públicas.

El uso de la metodología de Rüsen de la conciencia histórica, al analizar movimientos sociales dentro de las pedagogías públicas, puede servir en dos espacios. Por un lado, en la academia puede apoyar en el análisis del desarrollo de los movimientos sociales. Además, el estudiar los movimientos sociales también desde la investigación en enseñanza de la historia permite abrir el panorama de investigación a otros “lugares y personas que existen afuera de la escuela o el

campus universitario” y preguntarnos “cómo podríamos abordar el desafío de reconocer y explorar las pedagogías que se encuentran debajo de nuestra propia vida pública y privada” (Sandlin, Schultz y Burdick, 2010: 1). Por el otro, los usos públicos de la historia no se quedan en el análisis del discurso, pues su existencia y su reflexión contribuyen también al trabajo y las estrategias didácticas dentro del aula; como la música y los medios de comunicación,[30] tienen una potencialidad como instrumentos didácticos para el estudio histórico. Los murales del FJDT y la discusión sobre las representaciones y acciones que realizan los movimientos sociales en el aula pueden servir como una estrategia didáctica de análisis y reflexión colectiva sobre los usos políticos de la historia y el presente, ejercicios que además contribuyen a “conectar los salones con los desafíos que enfrentan los movimientos sociales en las calles” (Giroux, 2003: 14).

Finalmente, en las dos últimas fotografías (del FJDT en México y de las movilizaciones de 2019 en Chile) vemos movimientos sociales que explicitan en su discurso la relación entre la política del presente, sus acciones y el uso público de la historia. En una manifestación de 2014 el FJDT mostró una manta que cargaba un chinelo en donde se leía: “Ahora que conoces la Historia te toca escribir el próximo capítulo” (Olvera, 2014); cinco años después, con el estallido de las protestas sociales en Chile, se podía ver circular por la red una pancarta que enunciaba: “ELIMINARON EL RAMO DE HISTORIA ASÍ QUE TUVIMOS QUE ESCRIBIR LA HISTORIA DE NUEVO...”;[31] con esto se puede ver que estos movimientos sociales explicitan en su discurso la relación entre la política del presente, sus acciones y el uso público de la historia. Queda por cuestionar en qué medida la disciplina histórica y la investigación en enseñanza de la historia trabajan así esta relación.

30 Tanto el capítulo de Xavier Rodríguez como el de Evelyn Zagal, ambos expuestos en la tercera parte de este libro, discuten las posibilidades didácticas de la música y los medios de comunicación, respectivamente, como espacios en donde se representa el pasado. Se tuvo la posibilidad de discutir con las y los autores de este libro sobre sus textos e ideas en el Seminario Binacional Enseñanza y Usos Públicos de la Historia en México y Chile, realizado vía Zoom el 18 de enero de 2021.

31 Coordinadora de Historiadores de Chile (2019).

Referencias

Becerra Acosta, Juan Pablo (2017), "Tradeco y comuneros frenan las obras en La Pera-Cuautla", *Milenio*, 10 de septiembre, s. n. p., <https://www.milenio.com/estados/tradeco-y-comuneros-frenan-las-obras-en-la-pera-cuautla>, consultado en enero, 2018.

Bellange Pastore, Ebe (1995), *El mural como reflejo de la realidad social en Chile*, Santiago de Chile, Lom/Chile América Cesoc.

Beltrán, Sergio (2013), "Moyocoyani. El diseño de la memoria construida a inicios del s. XXI", tesis de Licenciatura en Arquitectura, México, Facultad de Arquitectura-UNAM.

Belvedresi, Rosa E. (2013), "¿Puede la memoria del pasado decir algo sobre el futuro?", en María Inés Murdovicic y Nora Rabotnikof (coords.), *En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria*, México, UNAM/Siglo XXI Editores, pp. 138-156.

Brady, Jeanne F. (2006), "Public pedagogy and educational leadership: politically engaged scholarly communities and possibilities for critical engagement", *Journal of Curricilum and Pedagogy*, vol. 3, núm. 1, pp. 57-60, <https://doi.org/10.1080/15505170.2006.10411575>, consultado el 3 de febrero, 2021.

Cárdenas, Lázaro (1937), "Decreto que declara Parque Nacional 'El Tepozteco', los terrenos que rodean al pueblo de Tepoztlán, Morelos," 22 de enero, <http://www.pgj.cdmx.gob.mx/storage/app/media/FEDAPUR/Documentos%20importantes/12%20Decreto%20El%20Tepozteco.pdf>, consultado en abril, 2017.

Cataño Balseiro, Carmen Lucía (2011), "Jörn Rüsen y la conciencia histórica", *Historia y Sociedad,* núm. 21, pp. 221-224.

Concheiro, Luciano (2012), *Zapata cabalga por el Tepozteco*, México, UAM-Xochimilco/Clacso.

Coordinadora de Historiadores de Chile (2019), "Tal cual. Porque los historiadores también vivimos la precariedad de la vida. A escribir la historia de nuevo. Saludos colegas", 22 de octubre, <https://www.facebook.com/495564054516368/photos/a.546215486117891/590881384984634/>, consultado en marzo, 2020 (fotografía de Facebook).

De la Madrid, Miguel (1988), *Decreto por el que se declara el área de protección de la Flora y Fauna silvestres*, 30 de noviembre, <http://www.conanp.gob.mx/sig/decretos/apff/Chichinautzin.pdf>, consultado en abril, 2017.

De la Torre Díaz, Paloma Abett y Marcela Acuña Lara (2004), "El arte muralista de las Brigadas Ramona Parra 1967-1973", tesis de Licenciatura en Historia, Chile, Universidad de Chile.

Ellsworth, Elizabeth (2005), *Places of learning. Media, achitecture, pedagogy*, Nueva York, Routledge.

Espinoza, Ofelia (2020), "Pérdidas millonarias por obras inconclusas", *El Sol de Cuernavaca,* <https://www.elsoldecuernavaca.com.mx/local/especial-perdidas-millonarias-por-obras-inconclusas-4715541.html>, consultado en enero, 2020.

Estrada Saavedra, Marco (2016), *El pueblo ensaya la revolución: la APPO y el sistema de dominación oaxaqueño*, México, El Colegio de México.

FPDTAMPT (2014), "La lucha del Frente de Pueblos contra el Proyecto Integral Morelos", *Agencia Subversiones,* <http://subversiones.org/archivos/27450>, consultado en mayo, 2015.

FJDT (*s.d.*1), ["La ciudad y el bosque"], <https://www.facebook.com/FJDTepoz/photos/a.498856276794339.123068.497297213616912/498856346794332/?type=3&theater>, consultado en 2018.

FJDT (*s.d.*2), ["La cultura y el progreso"], <https://www.facebook.com/FJDTepoz/photos/a.498856276794339.123068.497297213616912/498857306794236/?type=3&theater>, consultado en 2018.

FJDT (*s.d.*3), ["El chinelo"], <https://www.facebook.com/FJDTepoz/photos/a.498856276794339.123068.497297213616912/499258116754155/?type=3&theater>, consultado en 2018.

FJDT (*s.d.*4), ["Zapata"], <https://www.facebook.com/FJDTepoz/photos/a.498856276794339.123068.497297213616912/501960789817221/?type=3&theater>, consultado en 2018.

FJDT (*s.d.*5), ["Los animales de los barrios"], <https://www.facebook.com/FJDTepoz/photos/a.498856276794339.123068.497297213616912/653969034616395/?type=3&theater >, consultado en 2018.

FJDT (*s.d.*6), ["Los cerros" (detalle)], <https://www.facebook.com/FJDTepoz/photos /a.498856276794339.123068.497297213616912/729934160353215>, consultado en 2018.

FJDT (2021), @FJDTepoz, “Tepoztlán, MOrelos a 5 de febrero de 2021”, 5 de febrero, <https://www.facebook.com/FJDTepoz/posts/4039096919436906>, consultado el 5 de febrero, 2021 (entrada de Facebook).

FJDT (2014), @FJDTepoz, <http://www.fjdtepoz.org.mx/>, consultado en agosto, 2014.

Giroux, Henry A. (2003), “Public pedagogy and the politics of resistance: notes on a critical theory of educational struggle”, *Educational Philosophy and Theory*, vol. 35, pp. 5-16.

Hernández, Yolanda y Carlos Oceguera (2015), “Grupo Germinal”, *Discurso Visual*, núm. 36, pp. 73-82.

Híjar, Cristina (2017), “Los murales actuales como herramientas de resistencia y vehículos de la memoria”, *Discurso Visual*, núm. 40, pp. 48-60.

Ibarra, María Verónica (2012), “Espacio: elemento central de los movimientos sociales por megaproyectos”, *Desacatos,* núm. 39, pp. 141-158.

Jelin, Elizabeth (2012), *Los trabajos de la memoria*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

Lagos, Anna (2019), “Las mujeres olvidadas del muralismo mexicano”, *El País*, <https://verne.elpais.com/verne/2019/07/25/mexico/1564076284_946521.html>, consultado el 20 de enero, 2021.

Larsson, Fredrika (2014), “Identities on the walls. A comparative study of loyalist and republican murals in Northern Ireland”, tesis de Maestría en Historia y Arquelogía, Suecia, Departamento de Historia, Universidad de Lund.

Marichal, Andrea (2018), “Usos políticos y culturales del arte mural en un contexto de conflictividad socioambiental en Tepoztlán, Morelos”, tesis de Maestría en Humanidades, México, Facultad de Humanidades-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Meneses Reyes, Marcela (2016), “‘Ni derecho al centro tenemos’. Jóvenes artistas gráficos en el espacio de Oaxaca (2006)”, *Especialidades, Revista de Temas Contemporáneos sobre Lugares, Política y Cultura*, núm. 1, pp. 142-166.

Monje, Adriana (2012), “Dice Tepoztlán sí a la obra carretera”, *Diario de Morelos,* 12 de noviembre, s. n. p., <http://www.diariodemorelos.

com/article/dice-tepoztl%C3%A1n-s%C3%AD-la-obra-carretera>, consultado en abril, 2017.

Morelos Cruz, Rubicela (2019), “Siguen seis líneas de investigación por asesinato de Samir Flores”, *La Jornada*, 28 de febrero, s. n. p., <http://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/02/28/siguen-seis-lineas-de-investigacion-por-asesinato-de-samir-flores-8368.html>, consultado en marzo, 2019.

Morelos Cruz, Rubicela (2017), “Crece rechazo a autopista en Tepoztlán”, *La Jornada*, 28 de mayo, s. n. p. <https://www.jornada.com.mx/2017/05/28/estados/029n3est>, consultado en enero, 2018.

Muñoz Ramírez, Gloria (2019), “Antimonumentos: conciencia y resignificación del espacio público”, *La Jornada Semanal,* núm. 1263, s. n. p., <https://issuu.com/lajornadaonline/docs/semanal19052019>, consultado en marzo, 2020.

Olvera, Aldabi (2014), “Danzante ‘chinelo’ tradicional de Tepoztlán se manifiesta en 2014 contra el paso de la autopista”, *Actualidad RT* <https://actualidad.rt.com/actualidad/213664-famoso-pueblo-turistico-mexico-resiste>, consultado en marzo, 2020.

O’Malley, Michael y Sarah W. Nelson (2013), “The public pedagogy of student activists in Chile. What have we learned from the Penguins’ Revolution?”, *Journal of Curriculum Theorizing,* vol. 29, núm. 2, pp. 41-56, <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/472/pdf>, consultado en febrero, 2021.

Paz Salinas, María Fernanda (2005), *La participación en el manejo de áreas naturales protegidas. Actores e intereses en conflicto en el Corredor Biológico Chichinautzin,* Cuernavaca, UNAM.

Pedroza, Estrella (2020), “Colocan antimonumento de Samir Flores en el centro histórico, tras un año de su asesinato”, *Aristegui Noticias*, 22 de febrero, <https://aristeguinoticias.com/2202/mexico/colocan-antimonumento-de-samir-flores-en-el-centro-historico-tras-un-ano-de-su-asesinato-video/>, consultado en marzo, 2020.

Plá Pérez, Sebastián (2017), “Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia”, ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (Comie), San Luis Potosí, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2234.pdf>, consultado en enero, 2018.

Rüsen, Jörn (1992), "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral", *Propuesta Educativa*, núm. 7, pp. 27-37.

Sandlin, A. Jennifer, Brian D. Schultz y Jake Burdick (eds.) (2010), *Handbook of public pedagogy. Education and learning beyond schooling*, Nueva York, Routledge.

San Vicente Juambelz, Lucero (2017), "Entrevista con Angélica Ayala Galván", Ciudad de México.

San Vicente Juambelz, Lucero (2016), "Entrevista con Tonatiuh Rodríguez Quiroz", Morelos.

SCT (2011), "Análisis Costo-Beneficio La Pera-Cuautla", enero, <https://xdoc.mx/documents/analisis-costo-beneficio-la-pera-cuautla-5e24ba6826fc7#>, consultado en 2014.

Vargas Velázquez, Sergio y Emmanuel López Chávez (2017), "Lucha comunitaria y mercado de tierra en Tepoztlán, México", *Eutopía*, núm. 11, pp. 41-57.

Ventura Patiño, María del Carmen (2012), "Proceso de autonomía en Cherán. Movilizar el derecho", *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad,* núm. 55, pp. 157-176.

Villalvazo, María José (2012), "Para entender (y no olvidar) el caso de Atenco", *Nexos,* <https://eljuegodelacorte.nexos.com.mx/?p=1925>, consultado en octubre, 2017.

Zamorano Pérez, Pedro Emilio y Claudio Cortés López (2007), "Muralismo en Chile: texto y contexto de su discurso estético", *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 22, pp. 264-284.

13. USOS, PERSUASIÓN Y ENSEÑANZA: LA DIMENSIÓN PÚBLICA E IDEOLÓGICA DE LA HISTORIA EN CHILE (1970-1990)

Marco Antonio León

Introducción

En 1982 el historiador estadounidense Allen Woll publicaba su libro sobre los "usos" de la historia en Chile durante el siglo XIX. En el inicio de su obra mencionaba una opinión entregada por el diario *La Nación*, en septiembre de 1972, en donde se aludía al hecho de que los historiadores no estaban desempeñando una función social ni tampoco estaban dispuestos muchos de ellos a usar la historia para apoyar la incipiente revolución social que entonces tomaba lugar en el país. En una "tierra de historiadores", a su entender, era extraño constatar la irrelevancia social que se percibía en torno a una disciplina que había logrado gran protagonismo durante el siglo XIX y en donde habían marchado de la mano la figura del hombre de acción y el intelectual (Woll, 1982: 1-2). A inicios de la década de los setenta, Woll observaba que tal unión se había deshecho. De ahí su interés por indagar otro siglo, con otras lógicas de funcionamiento.

No obstante, lo que Woll desconocía, al igual que el artículo de prensa que citaba, era el hecho de que los historiadores, y la disciplina histórica, por ende, habían cumplido una función social durante el siglo XX y la seguirían cumpliendo durante el gobierno de la Unidad Popular (UP) (1970-1973) y la dictadura militar, establecida a partir del 11 de septiembre de 1973 y prolongada hasta marzo de 1990. Durante estas dos administraciones, que interesa revisar por el significado y proyección que tienen hasta la actualidad para la

población y la educación chilenas, también se presentaron diversas instancias en las que determinados personajes históricos, periodos, espacios y contenidos de la misma naturaleza fueron empleados públicamente para apoyar ideas específicas, legitimar un modelo de Estado y descalificar a otro(s). Independientemente de la necesaria, y existente, reflexión disciplinar sobre la historia, en cuanto a su formulación y abordaje teórico y académico, también tomó forma una dimensión más utilitaria que la concibió como un instrumento ideológico y político encaminado a difundir mensajes entre los diferentes medios de comunicación del periodo, a respaldar actos conmemorativos oficiales y a desplegarse en las temáticas y contenidos de los niveles de escolaridad básica y media.

Dicha dimensión utilitaria es la que nos interesa abordar en este estudio, pues muestra una faceta poco explorada sobre este tema por la historiografía, a la par de permitir el estudio de la circulación de un saber disciplinar ya no estrictamente concentrado en la academia, sino más bien expuesto en soportes de naturaleza diversa y contingente, aunque no por ello menos significativos. Una prueba de lo expresado puede encontrarse, asimismo, en los otros capítulos de esta sección, donde se pondera el papel del muralismo, la música y los medios masivos de comunicación en la transmisión de contenidos y formas históricas. En tal perspectiva, creemos que una aproximación desde el construccionismo social permite explicar y comprender las constantes redefiniciones y resignificaciones que tuvo la disciplina (y sus distintos productos y receptores) por parte de actores específicos, tales como las autoridades políticas, los asesores ideológicos, culturales, educacionales y los medios de comunicación de entonces. Más aún cuando, en términos gruesos, la idea de representación del pasado transmitida tuvo un fuerte maniqueísmo, identificando a héroes y culpables.

En buena medida, aunque por supuesto es posible desplegar matices, la función útil y pública de la disciplina histórica en nuestro periodo en estudio se concentró básicamente en tres aspectos: un carácter de preservación de determinada memoria social (que insistió en la mantención del recuerdo de acontecimientos memorables), un carácter aleccionador (el pasado fue visto y percibido como un

conjunto de hechos y personajes ejemplares que moralizaban el presente) y un carácter contingente (dado que se manejaba el supuesto de que el conocimiento del pasado hacía posible la comprensión del presente). A grandes rasgos, fue posible detectar detrás de dichas funciones la idea central de que la tarea del pasado histórico era la de entregar consejos prácticos para guiarse en la vida, en lo individual y colectivo; y la tarea de los historiadores y educadores, la formulación de reglas de conducta, pues se presuponía la repetición de procesos de acuerdo con ciertas pautas ya establecidas. Vale decir, el conocimiento del pasado debía tener su punto de partida en nuestro presente.

Héroes e imágenes: una memoria resignificada

Desde los inicios republicanos la necesidad de ocupar a personajes, situaciones y acontecimientos bélicos (internos e internacionales) para apoyar los procesos de construcción de Estado y de nación fue algo permanente. Su carácter modélico, su cercanía a las personas del cotidiano vivir, como igualmente su singularidad expresada a través del heroísmo, el sentido del sacrificio, su inteligencia y liderazgo, entre otras, fueron virtudes apreciadas y socializadas más allá de las diferencias sociales, culturales y étnicas entonces vigentes. Un caso estudiado por la historiografía es el del capitán Arturo Prat, fallecido en medio de un combate en la rada del puerto de Iquique (21 de mayo de 1879) y transformado en héroe casi de inmediato, al ser apropiada su imagen y sacrificio por el país no sólo por el gobierno de turno, sino además por distintos grupos, de diversa orientación ideológica, durante los años siguientes, proyectando su vigencia e influencia hasta la actualidad (Sater, 2005: 145-165).

Tal idealización, bastante lejana de un espíritu crítico y de la evidencia empírica, era aplicable a otros personajes que también fueron empleados para legitimar o validar posiciones, más allá de sus reales significaciones históricas. Esto fue lo que aconteció con personajes pertenecientes a la primera etapa de organización republicana chilena tales como Bernardo O'Higgins, el héroe militar de las guerras

de independencia y primera figura definida de poder entre 1818 y 1823; y Diego Portales, el civil catalogado como el organizador del Estado republicano entre 1830 y 1837.

A lo largo del siglo XX, el discurso político había integrado hacía bastante tiempo a distintos personajes y acontecimientos de la historia chilena republicana a sus contenidos (Jara,2006: 192), por lo cual, que lo hiciera Salvador Allende no constituía en sí una novedad. Un estudio relativamente reciente muestra con bastantes detalles las continuas referencias, en actos públicos, homenajes y publicaciones, a O'Higgins y a los inicios de la historia republicana del país (Guerrero y Cárcamo, 2013). De hecho, para el modelo político de la Unidad Popular, O'Higgins fue concebido como un militar y héroe cercano al pueblo, junto al cual había luchado durante las guerras de independencia y a quien defendía ante los intereses y egoísmo de la oligarquía, en especial de la santiaguina, deseosa de llegar al poder y que no veía con simpatía el protagonismo logrado por O'Higgins. Así se explicaban los conflictos que el militar había tenido con los grupos dirigentes de la capital de Chile durante su mandato, su abdicación al mando del gobierno republicano en 1823 y su posterior destierro al Perú. En tal perspectiva, O'Higgins había dejado de ser sólo una figura histórica para convertirse en un referente del compromiso político con un gobierno y, a la vez, en una víctima de los grupos de poder y de presión, que eran asimilados a la burguesía y a la derecha partidista chilena de principios de los años setenta.

Después del golpe militar de septiembre de 1973, fue necesario para la nueva e improvisada institucionalidad cultural construir una idea de país vinculada con la historia republicana, pues el paralelismo con el protagonismo militar se prestaba para eficaces comparaciones. La *Declaración de principios del gobierno de Chile*, documento aparecido en marzo de 1974 y que legitimaba la acción de las Fuerzas Armadas contra el gobierno socialista, hacía ver, al respecto, la necesidad de

> reivindicar y sembrar en el corazón de cada chileno el ejemplo de nuestra Historia Patria, con sus próceres, héroes, maestros y estadistas, [ello] debe transformarse en el acicate más poderoso para despertar

el verdadero patriotismo, que es entrañable a Chile y el deseo de verlo nuevamente grande y unido (*Declaración,* 1974: 14).

En esta coyuntura, los héroes volvían a cobrar sentido, tanto en las políticas como en la enseñanza e investigación de la historia, dimensiones muy influidas por la coyuntura inmediata, como bien se detalla en las otras secciones de este libro.

Si bien ya hemos indicado que Prat y O'Higgins lograron figuración antes de la dictadura militar de Augusto Pinochet, con Diego Portales ocurrió algo similar, pues durante la UP ya era conceptualizado como el constructor de la República en Chile, aunque no por ello dejaba de ser asociado a los grupos conservadores decimonónicos y al autoritarismo que inspiró. Pero tales caracteres se volvieron más pertinentes después del golpe de Estado, ya que en la refundación nacional que se proclamaba Portales surgía como la figura civil capaz de personificar la idea de orden frente a la anarquía, del buen gobierno frente al caos, lo que era muy propicio en una interpretación dualista de la realidad que atribuía sentidos y significados a cada instante y donde el pasado era oportunamente ocupado para explicar el presente.

El parangón con la independencia nacional de principios del siglo XIX era ineludible, pues si en ese entonces la liberación era respecto del dominio español, en 1973, y en los años siguientes, la independencia era respecto de la influencia del marxismo internacional (Cristi y Ruiz, 2015: 132-137). No por nada, el edificio destinado originalmente para la inauguración de la Tercera Conferencia Mundial de Comercio y Desarrollo de las Naciones Unidas en 1972, UNCTAD III, donde se discutió, entre otros temas, cómo superar la pobreza, fue rebautizado como Diego Portales, y en su sala principal, destinada a actos oficiales, solemnes y masivos, se colocó a espaldas del estrado un gigantesco escudo de Chile con dos fechas simbólicas: 1810 y 1973. Se trataba de mostrar a todo el país —pues los actos eran transmitidos por televisión— las fechas que ahora definían la historia nacional. De acuerdo con la versión del asesor comunicacional de la dictadura en sus inicios, Álvaro Puga Cappa, él habría sido el gestor "de la idea de poner las fechas 1810-1973 sobre

un fondo de cobre cuando presentamos la Declaración de principios del gobierno de Chile en el salón principal del Diego Portales… Establecimos [así] una segunda independencia" (Peña, 2013: 108).

Era evidente la presencia portaliana en diversos discursos y actos oficiales (Subercaseux, 1978; Cavallo, Salazar y Sepúlveda, 1997: 57; Whelan, 1993: 58), al igual que en numerosos libros editados y reditados por la rebautizada Editora Nacional Gabriela Mistral (ex Quimantú), textos que por lo demás fueron distribuidos no sólo para su comercialización, sino también a diversos establecimientos educacionales. Respecto de Arturo Prat, su utilización fue más acotada, en la medida en que el golpe militar posicionó más al Ejército en la conducción del gobierno antes que a otras ramas de las Fuerzas Armadas. Así, la hazaña heroica de Prat terminó siendo revivida política y ritualmente cada 21 de mayo durante los 17 años de gobierno dictatorial.

O'Higgins fue el caso más evidente de resignificación pública. El militar cercano al pueblo y traicionado por la oligarquía durante el gobierno de la UP se transformó en el referente obligado, después de septiembre de 1973, del orden impuesto y defendido por los militares, ello dentro de la lógica de la antes mencionada segunda independencia nacional. Al igual que Portales, representó en el plano militar la necesidad de respetar y conmemorar a las figuras de autoridad, culto que en este caso se llevó al extremo con la inauguración de una "llama de la libertad" en plena avenida central de Santiago: la Alameda que lleva el nombre hasta hoy de Bernardo O'Higgins. Dicha llama era concebida más bien como un panteón que alojaría inicialmente a O'Higgins para luego incorporar a otros héroes, idea esta última que fue finalmente desechada concretándose sólo la inhumación de O'Higgins dentro del monumento que simbolizaba la llama eterna de la libertad frente a las ideologías marxistas (Gutiérrez, 2017). Con diferenciadas presencias en los espacios públicos, discursos, actos conmemorativos y textos que propiciaban la sacralización secular de figuras de autoridad, orden y referentes de nacionalismo, se fue construyendo un sentido común de lo que debía entenderse por la historia en términos de divulgación: un relato de hechos memorables, protagonizados por hombres destacados, cuyos

actos habían traspasado a las generaciones actuales una gran lección: la de luchar por la libertad frente al opresor.

Las versiones ritualizadas del pasado

Durante el gobierno de la UP se encontraba aún en vigencia la reforma curricular gestada en 1965, donde la asignatura de Historia estaba integrada a la enseñanza de otras ciencias sociales. En tal perspectiva, los "programas de estudio fueron pensados como herramientas flexibles para promover la enseñanza contextualizada y las actividades de aprendizaje. Los profesores podían seleccionar y adaptar las actividades de acuerdo con las habilidades, intereses y necesidades de sus estudiantes". No sólo se proponía una mirada crítica al pasado, sino también al presente, esperando el desarrollo de "habilidades cognitivas de orden superior requeridas por el método científico, como, por ejemplo: el análisis, la evaluación, la indagación y la reflexión" (Zúñiga, 2015: 125). Por ello, la adquisición de conocimientos se veía como un paso previo del aprendizaje y no como su resultado. La idea era que los estudiantes tuviesen un papel activo en su aprendizaje; y si bien se declaraba que no eran las fechas ni los personajes elementos centrales en la enseñanza y recepción de contenidos y conceptos por parte de los alumnos, ello no significaba que las referencias a determinadas figuras, como los "padres de la patria" o los "héroes de la Guerra del Pacífico", no existieran. Dado que se promovía el uso de fuentes diversas de información y un gran número de actividades en el aula, muchas veces tales objetivos se cumplían con actividades prácticas que rememoraban acontecimientos significativos en la vida del país y con la reconstrucción biográfica de personajes destacados.

Tras el golpe militar, ni el nacionalismo ni el carácter moralizador y aleccionador de la historia perdieron fuerza, pues sólo se les redefinió ideológicamente. De ahí que sea un error vincular el discurso nacionalista sólo con la dictadura militar, aunque debe decirse que durante ella buscó hacerse más explícito. En dicho aspecto cobró un papel relevante la Editora Nacional Gabriela Mistral, surgida

en diciembre de 1973, con una serie de publicaciones sobre el pensamiento nacionalista y la vida de figuras como Bernardo O'Higgins, Diego Portales y otras temáticas afines. Se instaló así un discurso público en donde la historia de los personajes civiles y autoritarios, visualizados como encargados del orden, al igual que los militares, cobró relevancia. Enrique Campos Menéndez, asesor cultural de la Junta Militar en sus inicios, indicaba en un texto de manera no poco vehemente lo siguiente:

> Examinemos con calma lo que hemos expresado y comparémoslo con la realidad demostrada. Conociendo a los chilenos de hoy en su vida normal, ¿podría alguien siquiera imaginar que son los mismos que se batieron durante siglos en Arauco, arremetieron en Chacabuco, escalaron la victoria en Yungay, se inmolaron en Iquique, se diezmaron en Placilla?... Fue por eso que los que creían sojuzgar al pueblo chileno el 10 de septiembre de 1973 jamás pudieron imaginar lo que les iba a suceder el 11... Fue, simplemente, ¡el despertar del león! (Campos en Arce y Campos, 1974: 13).

La sobredimensión entregada al papel de los militares como conductores del orden a lo largo de la historia republicana restó significado y sentido a los gobernantes civiles. En dicho contexto se vuelve comprensible la manipulación de la juventud y su asociación con los valores militares, tal como ocurrió en julio de 1977 en el cerro Chacarillas, en Santiago. El programa de actividades quedó en manos de Enrique Campos Menéndez, quien buscaba rememorar la batalla de La Concepción, ocurrida el 9 y 10 de julio de 1882, donde murieron 77 jóvenes soldados chilenos. "La idea era que en su lugar, otros 77 jóvenes recibieran ahora la condecoración Luis Cruz Martínez" (Cavallo, Salazar y Sepúlveda, 1997: 141), en nombre del adolescente subteniente (15 años) que había fallecido heroicamente en dicho lugar. Tal acto, asesorado además por el publicista Germán Becker, no sólo buscó un acercamiento hacia la juventud simpatizante del nuevo régimen, sino a la vez fue una estrategia para que Pinochet fijara en esa ocasión los plazos y fechas del desarrollo de la nueva institucionalidad (Alvarado, 2018).

El año 1979 fue igualmente clave para los usos públicos de un discurso histórico, en la medida en que se conmemoraba el centenario del inicio de la Guerra del Pacífico. En tal escenario, la retórica nacionalista y militarista tomó más fuerza, incluso con los inconvenientes que podía conllevar el afectar la sensibilidad de los presidentes de Perú y Bolivia, derrotados por lo demás por un ejército chileno que era presentado como un modelo por seguir. Además de los homenajes a los caídos, de los desfiles en Santiago y en provincias, por parte de los cuerpos armados y de los estudiantes de la enseñanza primaria y secundaria, coincidió que ese mismo año se reditara, con 3 000 ejemplares, el libro *La Guerra del Pacífico*, escrito por Augusto Pinochet y publicado originalmente en 1972. Igualmente, para la Navidad de ese año, se publicaría, con un tiraje de 10 000 ejemplares, el libro *El día decisivo*, donde Pinochet utilizaría a la historia para mostrar el papel que había desempeñado el Ejército, en conjunto con el resto de las Fuerzas Armadas, en el restablecimiento del orden político, institucional y social. Este texto, también fue repartido en los establecimientos de enseñanza chilenos.

Por otro lado, hubo historiadores que, sin ser oficialmente marxistas, pero tampoco partidarios de la dictadura, se preocuparon durante la década de los ochenta por proponer visiones renovadas de la historia social y económica desde el siglo XIX. Tal propuesta dio origen a la denominada "nueva historia social" (Pinto, 2016: 69-91). Pero la visión hegemónica nacionalista, autoritaria y militarizada, defendida por los partidarios de la dictadura y su institucionalidad, se impuso en discursos, eventos, actos públicos y textos de colegio.

De la retórica nacionalista a la neoliberal

Con el paso de los años, el gobierno militar comenzó a ser percibido entre sus adherentes con mayores matices. En buena medida, ello ocurrió tanto por la incumplida promesa de Augusto Pinochet de dejar el mando de la Junta Militar en una fecha que jamás se especificó, dilatando su permanencia para muchos más allá de lo esperado, como también por el respaldo entregado a un grupo de profesores

de Economía de la Universidad Católica de Chile, seguidores de la Escuela de Chicago (de ahí la denominación de "Chicago Boys"), que terminaron modificando el modelo económico vigente hasta entonces, provocando un giro hacia una concepción neoliberal en la gestión del Estado. Tales situaciones, en términos gruesos, generaron paulatinamente un alejamiento de algunos sectores nacionalistas que, en un principio, habían defendido de manera explícita la nueva administración.

Mientras, en la cotidianidad, se mantuvieron los desfiles en fechas claves como el combate naval de Iquique (21 de mayo de 1879), la batalla de Maipú (5 de abril de 1818), la batalla de La Concepción (9 y 10 de julio de 1882), el asalto y toma del Morro de Arica (7 de junio de 1880) y especialmente durante la celebración de las fiestas patrias chilenas (18 y 19 de septiembre). En tales días se recordaba, de manera imprecisa, la Independencia de Chile en 1810 (18 de septiembre), hito que, en rigor, se concretará sólo ocho años más tarde, y el Día de las Glorias del Ejército (19 de septiembre), anualmente rememorado con un desfile de todas las Fuerzas Armadas en una explanada del Parque Bernardo O'Higgins, ubicado al sur de la ciudad de Santiago y lugar de entretención y paseo de los santiaguinos desde el siglo XIX. Todas estas conmemoraciones, y otras más como la del Día del Carabinero (27 de abril), eran recordadas y establecidas como efemérides obligadas para los colegios.

Un sentido similar de fijación de recuerdos memorables tenía la publicación y circulación de libros que eran declarados material didáctico complementario por el Ministerio de Educación (Mineduc), lo que los convertía en textos de consulta para alumnos y profesores de enseñanza media, fundamentalmente, interesados en profundizar determinados temas y personajes. Ello aconteció con distintas obras de historia de Chile, todas ellas con un claro perfil conservador en sus posiciones políticas y morales. Ahí nuevamente aparecieron textos como los de Alberto Edwards (*La fronda aristocrática en Chile*) o Jaime Eyzaguirre (*Ideario y ruta de la emancipación chilena, Breve historia de las fronteras de Chile*), pero también libros francamente laudatorios y personalistas, como el aparecido en 1984 y titulado *La biografía de Su Excelencia el presidente de la Repú-*

blica e integrantes de la Honorable Junta de Gobierno, escrito por el periodista Manuel Araya Villegas, quien a pesar del título centró su relato en destacar las virtudes de Pinochet, caracterizado como un "sagaz militar" y de "mente equilibrada y abierta" (Peña, 2013: 163).

Como bien lo expresara Carlos Huneeus, la década de los ochenta permitió apreciar un viraje desde una estrategia de *legitimación por la historia a una legitimación por la eficacia*, que es la que concreta el modelo neoliberal. De hecho, era su capacidad de gestión frente a recesiones, como la de 1975, o a crisis económicas, como la de 1982-1983, la que llevó a que los economistas tuvieran progresivamente respaldo entre los militares y los civiles que se veían favorecidos por sus medidas. Por supuesto, no todo era positivo, pues en buena medida, como cualquier modelo, también éste tenía sus problemas, pues sobrevaloraba la moneda nacional, provocaba el sobrendeudamiento de grupos económicos, rechazaba las regulaciones, etcétera. Pero el contexto autoritario facilitó la aplicación de políticas que disminuyeron muchas de las capacidades del Estado frente a situaciones de crisis, dando entrada a tecnócratas que pudieron actuar con una estructura de autoridad centralizada y un escenario político simplificado (Huneeus, 2000: 245-255).

La pretendida eficacia neoliberal, al menos en el discurso público, debió ir de la mano con el discurso patriótico y militarista que ya se había construido, como vimos, después del golpe de 1973. Por tal razón, aunque las temáticas nacionalistas se volvieran recurrentes y poco originales, con una menor intensidad y circulación más trivializada, éstas continuaron vigentes y revivían cuando la ocasión lo propiciaba. A medida que durante la década se fue organizando la oposición a Pinochet, concretándose alianzas, acuerdos y negociaciones entre colectividades del centro y la izquierda política, se dieron las condiciones para generar una apertura y gestionar en 1988 incluso un plebiscito que decidiría, en principio, la permanencia de Augusto Pinochet en el gobierno. Tenemos claro que el proceso es más complejo de lo que estamos planteando aquí, pero para nuestros fines valga precisar que la historia continuó teniendo usos por parte del mundo político.

Al igual que en otros ámbitos, después de septiembre de 1973 se propuso un plan de depuración nacional de la educación, lo cual debía abarcar todos sus niveles. En términos generales, se buscó eliminar la orientación marxista que, al entendido de los nuevos asesores (militares principalmente), se había entregado a una parte importante de la enseñanza durante la UP. Los nuevos programas de estudio se implementaron en 1974, se retiró de ellos los contenidos sociales, culturales y económicos que se creía podían generar desacuerdos, y se potenciaron los objetivos relacionados con los valores nacionales y el patriotismo. Se eliminó, por tanto, el énfasis en América Latina y se destacó el patrimonio del país, la contribución hecha por España y la idea de que la identidad chilena había sido forjada "por el estado chileno, la Iglesia Católica y las fuerzas armadas" (Zúñiga, 2015: 127).

Junto a ello, se pretendía resolver la excesiva centralización administrativa que entrababa la modernización de la institucionalidad educacional, y se llevó a efecto "un estudio diagnóstico detallado de los problemas del sistema de educación". Lo antes reseñado debía estar en consonancia con una inspiración teórica y valórica, la del humanismo cristiano occidental, para la cual, como señaló el Ministerio de Educación, "los derechos de la persona humana eran inherentes a su naturaleza, la que emanaba del propio Creador" (Mineduc, 1975: 14-16). Tal ideario se entroncaba con el tradicionalismo católico y el hispanismo que estaba vigente en no pocos de los civiles que apoyaron a la dictadura militar en sus comienzos. De hecho, uno de los primeros ministros civiles en Educación, el abogado e historiador Gonzalo Vial (1979-1980), tendría y mantendría esta postura. Por ello, la apelación a los valores nacionales y las efemérides militares se complementarían con una constante referencia a los valores católicos tradicionales, como una manera permanente de combatir las ideas marxistas y todo lo que hiciera referencia a ellas.

Desde el golpe militar hasta 1980, fue evidente cómo ambos discursos se entrelazaron para construir una meta común de depuración y modernización de las teorías pedagógicas, del currículum y de

las prácticas educativas en el aula. Tales propósitos se fijaron tempranamente en los discursos de las autoridades. De hecho, Augusto Pinochet en 1974 se refería, en un mensaje a los profesores chilenos, a la necesidad de alejarse de la "magia de las ideologías", y en cambio valorar el trabajo, la superación personal y el cumplimiento del deber, ya que, a su entender, el mérito había sido remplazado por la prebenda (Mineduc, 1974a: 4).

En tal sentido, la Historia debía ser concebida como una disciplina fundamental para valorar la nación chilena, al establecer vínculos entre el pasado, el presente y el futuro. Ésa debía ser la misión de los educadores de ahora en adelante, siempre con un sustrato de orientación católica para no olvidar que no se trataba sólo de instruir o entregar contenidos, sino más bien de formar una moral ciudadana obediente, íntegra y disciplinada, respetuosa de una autoridad que basaba su acción en un relato histórico depurado y glorioso. Ése era el comienzo de una política pública donde entonces la asignatura de Historia cobraba gran protagonismo:

> El reencuentro del chileno con su historia y su geografía y con todo lo que es enteramente propio, su condición de realización, orientación y salvaguarda, es lo que llamamos nacionalismo. Nacionalismo conjuga, por una parte, la tradición histórica moral occidental, y especialmente iberoamericana; y por otra parte, la realidad geoeconómica, cuyas posibilidades debemos detectar integralmente (Mineduc, 1975: 15).

Como bien lo expresara Isabel Jara, la

> importancia que dio el régimen a la Educación General Básica se debió, en parte, a la confianza en su papel disciplinario sobre la población, por lo que se diseñó un esquema de mínima calificación y alta concientización, que contribuyera a la paz social. Por ello fue común la celebración de ritos de jerarquía, que otorgaban al director, al profesor jefe de cada clase, a la figura del profesor en general e incluso a los alumnos mayores el valor y la responsabilidad de imponerse y dar ejemplo, para que el ambiente escolar se transformara en una expre-

> sión del ejercicio de autoridad similar a lo que ocurría en el país, en el que un solo hombre determinaba la conducción (Jara, 2006: 336).

Dicha lógica valoraba una cadena formativa vertical en donde el papel de los pares cobraba mínimo valor, pues lo que se pretendía era la identificación con la autoexigencia, la voluntad, la perseverancia y el sentido del deber, rasgos que, a juicio de Brunner (1985: 435-436), caracterizaron el vínculo establecido entre la cultura autoritaria y la cultura escolar que se forjó durante la primera década de la dictadura.

En 1979 la Directiva Presidencial sobre Educación Nacional declaró que la asignatura de Historia de Chile para el nivel primario debía promover la

> formación de la nacionalidad chilena y del pueblo de Chile, la unidad nacional, las grandes hazañas bélicas, económicas, culturales y cívicas de nuestro país y pueblo se destacará a sus mejores valores individuales, especialmente quienes han sacrificado su vida e intereses al servicio de la patria (Mineduc, 1974a: 4).

El objetivo era claro, que los niños se convirtieran en buenos trabajadores, ciudadanos y patriotas (Jara, 2006: 336). Con ello se retomaban ideas ya expuestas en la *Declaración de principios*, a fin de dar énfasis a los valores nacionales. Siguiendo tales ideas, los nuevos planes y programas de enseñanza primaria, aprobados en 1980, hacían directa alusión a "los valores de la persona en cuanto tal, los valores de la persona en su relación con la comunidad nacional, todos insertos en el concepto humanista cristiano que sostiene nuestra tradición nacional"(Mineduc, 1980: 20).

El primer ciclo básico era concebido como una preparación elemental, pues los conocimientos esenciales de la Historia Nacional apuntaban a generar conocimiento y valoración "de los grandes personajes que han ido conformando el acervo histórico de Chile". La asignatura, y la enseñanza disciplinar, por ende, debía ser entendida a partir de lo episódico y lo biográfico, ya que se indicaba que "el niño no está en condiciones de comprender un desarrollo histórico

cronológico". Por ello, los actos cívico-culturales debían reforzar los valores nacionales y personales para que así se apreciara el legado cultural de las generaciones previas. Tal programa se estructuraba y complementaba con unidades que hacían referencia a los símbolos de la patria, a las glorias navales chilenas, a los Héroes de la Concepción, a la semana de O'Higgins, a la Semana de la Patria y a los forjadores de nuestra nacionalidad. Ello, entre otras cosas, buscaba generar hábitos de respeto y obediencia: escuchar de pie el Himno Nacional y guardar silencio durante el izamiento de la bandera en los actos oficiales, etcétera. Sin ir más lejos, era parte de la ritualidad semanal de los colegios, de nivel básico y medio, izar la bandera los lunes, entonar la canción nacional y desfilar ante el nutrido calendario de efemérides que se fue configurando con el paso del tiempo. El lenguaje metafórico en planes de implementación nacional era visto como una estrategia persuasiva que intencionaba, a su vez, una identificación entre los estudiantes, sus afectos y los símbolos patrios. Como cuando se indicaba, respecto de la bandera chilena, que el niño debía grabarla en su corazón y mente, "y cuando con tus pequeños brazos quieras abrazar a tu patria entera, abrázala y tu emoción se transmitirá por la pampa entera y el mar, porque ella es tu Chile, ella eres tú" (Mineduc, 1974b: 23-25).

Otro contenido de aprendizaje visto como relevante era la memorización del Himno de Yungay que, si bien no era la canción oficial, era un himno inspirado en las proezas guerreras del Ejército, compuesto para exaltar el triunfo de las armas en la batalla de Yungay, librada en el Perú en 1839 y que finalizó la guerra contra la Confederación Perú-Boliviana. De acuerdo con la justificación entregada por los redactores del Programa de Ciencias Sociales, dicha canción

> refleja el sentimiento popular de esa gran hazaña realizada por la Patria ante el enemigo poderoso. Es la expresión cantada de todo lo que el pueblo hizo suyo, con ritmos sencillos, marciales y alegres; con letra descriptiva del escenario de esas proezas y sacrificios del Roto chileno y refleja la gran confianza que las tropas tienen en su empuje, en su fortaleza, en su voluntad indomable de vencer (Mineduc, 1974b: 25).

Con respecto a la educación secundaria, es posible apreciar que los programas de este nivel también mostraron una reorientación nacionalista y depuradora de la experiencia anterior. Se buscó despolitizar la manera de abordar los contenidos y fortalecer el entendimiento del territorio como una unidad geopolítica que se había desarrollado orgánicamente en el tiempo. Aparecieron nuevas unidades como la de "Génesis y consolidación de nuestra nacionalidad", con énfasis patrióticos en la asignatura de Historia de Chile para "promover el estudio de esta disciplina separadamente de la de Ciencias Sociales, y se impuso nuevas lecturas a los contenidos de cada curso" (Jara, 2006: 339-340).

Por supuesto, se eliminaron los textos de estudios anteriores, en especial los de la editorial Quimantú. Se repartieron de manera gratuita nuevos libros de Historia y de otras asignaturas a través del Mineduc, lo que permitió la circulación y reproducción de las interpretaciones conservadoras de nuestra historia, en particular de la etapa republicana, a través de autores ya antes señalados, como Alberto Edwards y Jaime Eyzaguirre, que enfatizaban el respeto a las personas, la institucionalidad, las gestas heroicas y las tradiciones patrias. Las rediciones de sus textos especificaban que tales obras eran "material didáctico complementario y/o de consulta de la educación chilena".

En una línea similar se encontraba la asignatura de Historia Universal que, para 1.º y 2.º año de enseñanza media entendía como elementos determinantes de la cultura occidental a la polis, a Cristo y la iglesia cristiana, concebidos como "fundamentos de nuestra existencia espiritual" (Mineduc, 1977: 24). Sin embargo, a partir de 3.er año se debía insistir en el tema del nacionalismo europeo, para culminar el estudio del siglo XX con autores como San Agustín, Kant y Comte, que habían meditado sobre el problema de la paz. A partir de tal interpretación debían revisarse las guerras mundiales y reconciliar la tradición con las nuevas ideas y la alternancia entre la guerra y la paz. De esta manera, se pretendía quitar la conflictividad al estudio del mundo contemporáneo, que era el que había visto surgir al ideario socialista, comunista y anarquista, con todas sus

derivaciones. Textos de estudio como los de Ricardo Krebs seguían esta línea interpretativa.

Con la finalidad de mantener y acentuar estas orientaciones, cobró importancia a comienzos de la nueva década la transmisión por el canal oficial de televisión chilena (Televisión Nacional) de la serie de 26 capítulos *Erase una vez el hombre*, creada en Francia y emitida originalmente en dicho país en 1978. A partir de allí la serie circuló por Europa y diversos países de América Latina, y llegó a Chile en 1981. Esta serie fue emitida de lunes a viernes en espacios de cinco minutos durante tres veces al día, con el sábado en la tarde como el momento en que era emitido el capítulo completo. Hacemos referencia a dicha serial, no sólo porque sus contenidos fueron vistos como propicios, por los asesores culturales de la dictadura, para apoyar los planes de Historia de enseñanza básica y media en materia de Historia Universal, sino porque también su transmisión se prestó a manipulaciones por parte de los encargados de su salida al aire y circulación en otros formatos. La serie mostraba, a través de atractivos y bien definidos personajes, la evolución de la historia humana que hacía partir desde la creación del universo, la evolución de las especies y los primeros homínidos. Los capítulos y su duración, de 26 minutos cada uno, fueron respetados, salvo en el caso de aquel que hacía referencia al socialismo y a la revolución bolchevique (el capítulo 24 dedicado a la Belle Époque), donde Lenin era presentado como un líder que enfrentaba a los grupos de poder y desafiaba a los sectores dirigentes. Se hablaba de su conducción de la revolución, del triunfo de ésta, del apoyo de los trabajadores a su persona y de la creación de la Unión Soviética.

Esos cinco minutos del capítulo se omitieron por completo tanto en la entrega diaria como en la transmisión del sábado. Fue tanto el éxito de la serie que ésta se convirtió también en una revista, la cual no sólo omitió también la parte correspondiente a la revolución bolchevique y la aparición de Lenin, sino además en su primer número colocó una página extra en donde se presentó a dos de los personajes estableciendo un diálogo. Un estudiante preguntaba a su maestro: "¿Quién hizo cuanto nos rodea?", a lo cual se le respondía: "Al principio de todo existe Dios. Todo el universo, la creación ente-

ra es obra de Dios. Una obra en continuo desarrollo, tal como lo demuestra la ciencia". Tal escena, por supuesto, no aparecía en la serie original. Ello guardaba relación con lo que antes hemos expuesto, en cuanto a difundir el derrotero tomista y las ideas tradicionalistas que, en este caso, llevaron incluso a la intervención de una serie destinada a un público infantil y adolescente, clave para la dictadura en su afán de adoctrinamiento a ese sector de la población. Al poco tiempo se trajo a Chile el álbum de láminas coleccionables de la serie, que venía desde Perú, y allí podía comprobarse la intervención y omisión antes indicadas, lo que indica que, al parecer, hubo menos fiscalización de contenidos al momento de importarlo.

En lo que concierne a la enseñanza universitaria, las ideas conservadoras en materia histórica también cobraron vigencia en dicho ámbito, al ganar figuración no sólo los académicos representativos y cercanos a esta línea interpretativa, sino además instituciones de más larga data como la Sociedad de Historia y Geografía (1911) y la Academia Chilena de la Historia (1933). Ambas entidades fueron favorecidas en su discurso y presencia por la dictadura militar. En el primer caso, por el hecho de que Augusto Pinochet se convirtió en uno de sus miembros, respaldándose con ello las publicaciones de corte histórico y geográfico de la sociedad que pudieran vincularse con la historia militar del país. Otro tanto aconteció con la academia, que fue considerada por el gobierno para distintas consultas de naturaleza histórica, entre ellas la firma de un tratado de límites con Argentina, como asimismo por el Mineduc para pronunciarse sobre la calidad de los textos de historia que se publicaban en Chile.

En el plano curricular, desde 1981 los programas de estudio, entre ellos el de Historia, les habían entregado un papel activo a los profesores en la toma de decisiones en lo concerniente a las metodologías de enseñanza y aprendizaje en el aula, dándoles mayor autonomía respecto de la modificación curricular que se había gestado en 1974. La asignatura de Historia debía "reforzar y ampliar la comprensión de los estudiantes sobre el mundo social", aparte de ayudar al desarrollo de "habilidades para poder integrarse al mundo en forma exitosa" y "contribuir al progreso humano", como reiteraba la normativa del Mineduc en 1985 (Zúñiga, 2015: 127). Asimis-

mo, desaparecía por completo la integración interdisciplinaria, pues la expresión "Ciencias Sociales e Históricas" se descartaba y se ofrecían disciplinas separadas tales como Historia Universal, Geografía General, Historia de Chile, Geografía de Chile, Educación Cívica y Economía; destacándose "las acciones de las Fuerzas Armadas y de Orden, así como su influencia a lo largo de toda la historia de Chile".

Si bien la orientación nacionalista continuó, puede verse cómo en lo más general las orientaciones del Mineduc fueron encaminándose hacia una preponderancia de los postulados neoliberales. Bajo tal lógica, se comprende que desde inicios de esta década empezaran las propuestas para municipalizar la educación primaria y secundaria y se respaldara la creación de universidades de corte privado. Tal impulso, que tuvo un retroceso entre 1983 y 1985, volvió a tomar fuerza desde 1986 en adelante y generó diversas reacciones y movimientos estudiantiles. Para nuestros fines, es posible apreciar cómo se hizo necesaria una reacción historiográfica que, aunque tuvo menos visibilidad que los discursos oficiales antes revisados (Salazar, 2017), no fue menor en su incidencia al momento de revisar y cuestionar el conjunto de relatos hegemónicos que incluso avanzada la década de los ochenta insistían en aludir a una nación común, a un concepto de *chilenidad* nutrido de los valores del mundo militar y de la civilidad cercana a ellos, y a una suerte de raza homogénea definida, en lo biológico y cultural, por los referentes europeos e hispanos y por una religiosidad católica.

Tal construcción había evitado hacer mención pública de la diversidad étnica y, en concreto, de los diferentes pueblos indígenas que habitaban igualmente el territorio chileno. De hecho, cuando escasamente se les mencionaba, siempre se les veía como un elemento del pasado, aludiéndose a ellos, bajo una homogeneidad forzada, como pueblos que habían ido progresivamente incorporándose al mundo de los conquistadores, y de los colonos después, bajo la figura del mestizaje. En tal sentido, los indígenas eran invisibilizados al momento de relatarse la historia republicana e igualmente omitidos al momento de referirse al presente. Ello guardaba estrecha relación con celebraciones públicas que reiteraban este mensaje, como las

que tomaban lugar el 12 de octubre, concebido como el "Día de la Raza", con explícita alusión al aporte español y blanco que era el que, se decía, había entregado el alma y sentido a nuestra existencia como nación. Allí volvía a reaparecer el discurso católico tradicional e hispanista que había defendido Jaime Eyzaguirre desde la década de los cuarenta en adelante. Como se comprenderá, en dicha celebración, en la cual tomaba protagonismo la colectividad española residente en el país, escasamente se recordaba el aporte y pasado indígena, salvo aquella simplificación que hacía notar que la "raza chilena" provenía del cruce biológico entre el español y el araucano, ambos representados físicamente con la estética de guerreros. Allí la matriz ideológica utilizada se remontaba a principios y mediados del siglo xx, con la reactualización de las ideas raciales de Nicolás Palacios y Francisco Antonio Encina (Subercaseux, 2010).

Tal propuesta reforzaba la línea de una *educación para la ciudadanía*, que debía tener una identidad clara, aparte de ser respetuosa y obediente de las instituciones, la legalidad y la autoridad establecida —como hemos indicado—, pero también estaba el interés por generar una *educación para el liderazgo y la eficiencia*, aspecto que debía ser reforzado por el énfasis en las biografías de determinados personajes (Lagos, 1996: 82-123). De ahí la insistencia en conocer las vidas de los personajes militares y civiles vinculados a nuestra vida republicana, y en destacar sus virtudes y obras. Igualmente cobraba sentido en esta línea argumental el destacar la trayectoria de los miembros de la oligarquía que habían generado, a través de su iniciativa, progresos materiales presentados como visibles hasta la actualidad y siempre expuestos desde una óptica positiva. Estos personajes de la burguesía criolla debían ser concebidos como un complemento a la labor del Estado, por lo cual la autoridad política establecida y la dinámica propia de la economía capitalista no eran enseñadas como polos contrapuestos, sino más bien como aspectos necesarios de ser considerados para la comprensión de la realidad pasada, pero también presente. Diversos contenidos, así como su presentación en varios textos escolares de primaria y secundaria, permiten apreciar esta característica.

Y tal realidad no sólo fue apreciable en los textos escolares de distintos niveles que aparecieron a lo largo de la década, sino igualmente en la redición de textos que, si bien habían sido concebidos con décadas de anterioridad, continuaban vigentes para entonces. Es el caso del *Manual de Historia de Chile,* de Francisco Frías Valenzuela, surgido en su versión original en la década de los treinta y que, con modificaciones, se mantuvo durante años, atravesando diferentes gobiernos y posturas ideológicas. Para los años ochenta, el citado *Manual* no sólo actualizó sus contenidos, que cronológica y convenientemente sólo llegaban en un principio a la elección presidencial de 1970 (aunque desde la edición de 1986 se incorporó el periodo 1970-1973), sino que además en su diagramación dio cada vez más énfasis a las minibiografías de personajes destacados de la historia chilena, entre ellos de militares, religiosos de alta jerarquía, miembros de la élite política y, por supuesto, empresarios representativos de la burguesía chilena (Sagredo y Serrano, 1996).

Fuese para aportar a una educación enfocada en una ciudadanía obediente de la autoridad o para fortalecer la idea de una iniciativa individual vinculada con el liderazgo, la instrumentalización pública de la historia continuó enfocada en la gestación de una nueva identidad, depurada de influencias extranjeras (definidas por lo general a partir de la negatividad), y concebida a partir de una raza blanca o mestiza asimilable a dicho fenotipo. En tal construcción de identidad, la Historia era una disciplina fundamental, y bajo tal argumento siguió presente esta noción incluso en los inicios del retorno a la democracia. El triunfo de la opción NO en el plebiscito del 5 de octubre de 1988 (que impedía la continuidad de Pinochet en el poder) y la realización al año siguiente de elecciones libres (presidenciales y parlamentarias), con diversos candidatos, marcó el fin de la dictadura en el plano político, pero no acabó por completo con un discurso que se proyectó en la Ley Orgánica Constitucional de Educación de 1990, la cual fue ordenada por la Constitución aprobada 10 años antes (De la Cruz, 2006).Tal texto, alcanzó a ser aprobado por Pinochet el 10 de marzo de 1990, es decir, un día antes de asumir el nuevo presidente democrático Patricio Aylwin Azocar (1990-1994).

La citada ley reflejaba bastante bien lo que hemos expuesto hasta el momento, dado que establecía en su Artículo 11, respecto de la Educación Básica, que a través de ella se debía desarrollar el sentido patrio "y conocer la Historia y Geografía de Chile con la profundidad que corresponde a este nivel" (Mineduc, 1990), lo cual se articulaba con una Educación Media concebida como una etapa formativa en la que debía inculcarse el compromiso, por parte del individuo, hacia la comunidad, la cultura nacional y el desarrollo de la nación. Sentimiento este último que debía ser creado a través de una educación formal instaurada desde el Estado. Vale decir, continuaba vigente en el texto la idea de que la construcción nacional era un proceso que requería a la Historia, la cual estaba pensada para establecer lazos comunes entre los miembros de una comunidad, más que para evidenciar lo heterogéneo o lo disímil en un determinado espacio geográfico. Ello era lo que daba grandeza al país.

Todo este accionar encontraba un mando directivo, que la misma Ley Orgánica establecía en su Artículo 18: "corresponderá al Presidente de la república [...] establecer los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como asimismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados" (Mineduc, 1990). He ahí la labor del Consejo Superior de Educación, que velaría, entre otras cosas, por que se cumpliera el Artículo 13 de la Ley, es decir, el "conocer y comprender el desarrollo histórico y los valores y tradiciones nacionales que permitan [a los estudiantes] participar activamente en los proyectos de desarrollo nacionales". Ése sería el "legado" de la dictadura militar en lo que respecta a la enseñanza y "usos" de una Historia concebida en términos positivistas, historicistas, militaristas y nacionalistas; todo lo que deberían progresivamente desarticular los años de democracia siguientes, a fin de generar una idea disciplinar más crítica, inclusiva y cercana nuevamente a las problemáticas sociales y económicas del país y del mundo contemporáneo.

Conclusiones

El panorama hasta aquí expuesto permite apreciar cómo, con diferentes magnitudes y profundidades, la difusión pública y la enseñanza de la disciplina histórica, en dos gobiernos y contextos particulares, tomó un desarrollo significativo. A diferencia de lo planteado por Allen Woll en su visita a Chile, la historia durante y con posterioridad a la UP continuó teniendo diversos usos de carácter político e ideológico, que se plasmaron en discursos, rituales, libros y en la educación pública en sus distintos niveles. De hecho, a pesar de ser evidentes las diferencias entre un gobierno socialista y una dictadura cívico-militar, en buena medida la necesidad de justificar determinadas efemérides, personajes y periodos, dentro de líneas interpretativas que buscaban tanto una reivindicación de los sectores obrero-campesinos y de las realidades latinoamericanas como después una afirmación autorreferente de la *chilenidad* (basada en logros militares y acciones autoritarias), terminaron por generar estrategias similares en el uso y manipulación de los criterios y contenidos de la historia chilena y universal.

Al respecto, y contra un sentido común que podría dejar establecida la creencia de que fueron las dictaduras militares las que lograron conscientemente una manipulación más explícita de la disciplina histórica, creemos que ejercicios como el que hemos realizado nos llevan a contextualizar de manera más comprensiva y abarcadora tales fenómenos. Ello para darnos cuenta de que cualquier gobierno, con independencia de su perfil político e ideológico, está en condiciones de hacer uso de persuasiones colectivas en la medida en que promuevan la infiltración de mensajes, explícitos o no, a través de las conmemoraciones cotidianas, los cambios curriculares, los medios de comunicación y la presentación de discursos textuales y visuales en los libros de enseñanza (como bien se ejemplifica en los otros estudios que componen este libro). Eso sí, por supuesto, dicho proceso es más notorio en una dictadura, más aún si se toma en cuenta la manera inconstitucional e ilegítima de acceder al poder y la perentoria necesidad de justificar o legitimar los actos de fuerza con

prontitud. De ahí la construcción casi inmediata y permanente de una justificación histórica que, invocando al pasado, llame a la validación y naturalización de los actos del presente, en especial cuando éstos son de carácter violento. Ése fue el escenario en el que surgió una visión maniquea de la realidad, con vencedores y vencidos, buenos y malos, sin ningún matiz evidente, lo que impidió visiones más complejas y profundas de los fenómenos de ruptura histórica.

Referencias

Alvarado Leyton, Matías (2018), "El acto de Chacarillas de 1977. A 40 años de un ritual decisivo para la dictadura cívico-militar chilena", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, <http://journals.openedition.org/nuevomundo/71900>, consultado el 12 de abril, 2020.

Brunner, José Joaquín (1985), "Cultura autoritaria y cultura escolar, 1973-1984", en José Joaquín Brunner y Gonzalo Catalán, *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*, Santiago de Chile, Flacso, pp. 417-453.

Campos Menéndez, Enrique (1974), "Las perspectivas del nacionalismo", en Alberto Arce y Enrique Campos Menéndez (comps.), *Pensamiento nacionalista*, Santiago de Chile, Editora Nacional Gabriela Mistral, pp. 8-18.

Cavallo, Ascanio, Manuel Salazar y Oscar Sepúlveda (1997), *La historia oculta del régimen militar. Memoria de una época, 1973-1988*, Santiago de Chile, Grijalbo.

Cristi, Renato y Carlos Ruiz (2015), *El pensamiento conservador en Chile. Seis ensayos*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Declaración de principios del gobierno de Chile (1974), Santiago de Chile, Impresora Nacional.

De la Cruz, Paula (2006), "La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación", *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, núm. 12, pp. 1233-1251.

Guerrero Lira, Cristián y Ulises Cárcamo S. (2013), "Bernardo O'Higgins entre izquierda y derecha. Su figura y legado en Chile, 1970-2008", *Cuadernos de Historia*, núm. 39, pp. 131-146.

Gutiérrez Castro, Joaquín (2017), "Bernardo O'Higgins entre el altar y el exilio: uso y abuso de la memoria del héroe en la reinvención del imaginario nacional chileno durante la dictadura militar (1978-1979)", en Instituto de Historia, *Seminario Simon Collier, 2016*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 177-207.

Huneeus, Carlos (2000), *El régimen de Pinochet*, Santiago de Chile, Sudamericana.

Jara Hinojosa, Isabel (2006), *De Franco a Pinochet. El proyecto cultural franquista en Chile, 1936-1980*, Santiago de Chile, Universidad de Chile.

Lagos, Andrea (1996), "Neoliberales, nacionalistas y estatistas. Derecha política y hegemonía en el proyecto educacional del autoritarismo (1979-1988)", tesis de Licenciatura en Historia, Santiago de Chile, Instituto de Historia-Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mineduc (1990), *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962)*, Santiago de Chile, Mineduc.

Mineduc (1980), "Decreto N° 4.002", *Revista de Educación*, núm. 79, pp. 20-25.

Mineduc (1977), "El programa de Historia Universal de Tercer Año de Educación Media", *Revista de Educación*, núm. 64, pp. 24-26.

Mineduc (1975), "Políticas educacionales del Gobierno de Chile", *Revista de Educación*, núm. 55, pp. 14-16.

Mineduc (1974a), "Mensaje del excelentísimo señor Presidente de la Junta de Gobierno a los educadores de Chile", *Revista de Educación*, núm. 47, p. 4.

Mineduc (1974b), "Programa de Ciencias Sociales del primer ciclo de Enseñanza Básica", *Revista de Educación*, núm. 49-51, pp. 23-25.

Peña, Juan Cristóbal (2013), *La secreta vida literaria de Augusto Pinochet*, Buenos Aires, Debate.

Pinto Vallejos, Julio (2016), *La historiografía chilena durante el siglo XX. Cien años de propuestas y combates*, Valparaíso, América en Movimiento.

Sagredo, Rafael y Sol Serrano (1996), "Un espejo cambiante: la visión de la Historia de Chile en los textos escolares", *Boletín de Historia y Geografía*, núm. 12, pp. 45-67.

Salazar, Gabriel (2017), *La historia desde abajo y desde adentro*, Santiago de Chile, Taurus.

Sater, William F. (2005), *La imagen heroica en Chile. Arturo Prat, santo secular*, Santiago de Chile, Centro de Estudios Bicentenario.

Subercaseux, Bernardo (2010), "Raza y nación: ideas operantes y políticas públicas en Chile, 1900-1940", en Gabriel Cid y Alejandro San Francisco (eds.), *Nacionalismos e identidad nacional en Chile. Siglo xx*, 2 vols., Santiago de Chile, Centro de Estudios Bicentenario, vol. 1, pp. 69-91.

Subercaseux, Bernardo (1978), "Diego Portales y la Junta militar chilena", *Araucaria de Chile*, núm. 2, pp. 29-46.

Whelan, James R. (1993), *Desde las cenizas*, Santiago de Chile, Zig-Zag.

Woll, Allen (1982), *A functional past. The uses of history in nineteenth-century Chile*, Baton Rouge, Lousiana State University Press.

Zúñiga, Carmen Gloria (2015), "¿Cómo se ha enseñado Historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, vol. 52, núm. 1, pp. 119-135.

14. LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA DE LECTURA DE LA HISTORIA: UN LENTE CULTURAL PARA EL ANÁLISIS DE LO SOCIAL

Xavier Rodríguez Ledesma

Presentación

Como expresión artístico-cultural, la música ha de ser considerada un terreno de la praxis humana trizado por conflictos sociales, entendiendo esa característica no en forma pasiva y lineal, sino dialéctica. En términos llanos: la música no puede ser comprendida simplemente como un espejo en el cual se reflejan o reproducen los aconteceres del devenir histórico; más bien es necesario ubicarla como un espacio cultural donde es factible que los cambios sociales empiecen a mostrarse al momento de su incubación, se expresen ahí cuando eclosionan y se desenvuelven e, incluso, ella en ocasiones funcione como palanca para generarlos, sostenerlos e impulsarlos. Así, en el ámbito musical es posible identificar la existencia y escenificación de múltiples disputas políticas, es decir, querellas por la imposición y reproducción de ciertas formas de concebir el mundo, sus críticas y resistencias. En esa lógica, la música, al acompañar ya sea a las expresiones hegemónicas o a las de resistencia, muestra claramente su impronta política. Ella es herramienta, es arma, ya sea para enfrentar al poder, o de éste para imponer y sostener una determinada relación de dominio.

A partir de este acercamiento, el capítulo mostrará algunos ejemplos históricos contemporáneos en los que es posible identificar estas disputas por imponer, confrontar y resistir, valores, cosmovisiones y narrativas. Las muestras seleccionadas nos ilustrarán dos

posibles estrategias de acercamiento y análisis: a) ubicar la historicidad misma de la canción, es decir, conocer cómo y por qué surge una melodía, ya que ella constituye en sí misma un objeto histórico que permite acercarnos a la comprensión de coyunturas y procesos específicos (contextualización del momento en el que la obra fue realizada), y b) analizar el contenido (contextualización específica de los mensajes explícitos de la obra).

Para ello hemos elegido mostrar dos formas de acercamiento analítico para clarificar las posibilidades de uso de la música como fuente para el análisis histórico y, en consecuencia, su visualización como herramienta didáctica factible de ser usada en los procesos de enseñanza de la historia.

En la primera parte se realiza un análisis de una canción clásica que, a pesar de ser muy conocida y referida, no se utiliza lo suficiente como instrumento didáctico para abordar la problematización del sistema escolar como parte integrante y fundamental de la preminencia de un régimen de dominio particular. Me refiero a "Another brick in te wall" ("Otro ladrillo en la pared"), del grupo inglés de rock llamado Pink Floyd.

En la segunda se avanza en la revisión y reconstrucción sucinta de la forma en que la música ha estado presente en disputas políticas recientes en tres países latinoamericanos (Chile, Argentina y México), constituyéndose en material por demás valioso para el análisis sociohistórico factible de ser utilizado de diversas formas para trabajar la comprensión histórica de los movimientos sociales contemporáneos. Las especificidades coyunturales de los tres países, así como la manera en que las resistencias en cada uno de ellos han utilizado el recurso de la música, constituyen expresiones dignas de ser asumidas como valiosas fuentes de información política, social y cultural que evidentemente rebasan la simple anécdota testimonial.

Se trata, en suma, de ubicar a la música en particular —y a la cultura en general— como una rica veta para acercarnos al análisis histórico en sí mismo y, de igual manera, ubicarla como una valiosa herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina.

De la cultura y el arte como fuentes para la divulgación y la enseñanza de la historia

Las reflexiones críticas sobre el uso público de la historia pueden encontrarse a partir del siglo xix, cuando desde la historia profesional se desdeñaba el valor de múltiples expresiones de la praxis humana como fuentes para hacer la reconstrucción legítima del pasado (Pasamar, 2003; Gallerano, 2007). A esas descalificaciones iniciales han de sumarse las proveídas por algunos profesionales de la educación que, a partir de un enraizado celo gremial, consideran que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia deben constreñirse a los contemplados única y exclusivamente dentro de los límites de lo escolar.

Así, la posibilidad de pensar la historia y su enseñanza desde una perspectiva mucho más amplia proveída por la apertura de miras en la concepción misma de la disciplina y, por ende, de sus formas de divulgarla y enseñarla, es puesta en duda —en pleno siglo xxi— por quienes (parafraseando una noción clásica de la ciencia política) se arrogan la posesión del monopolio del uso y enseñanza legítima de la memoria social.

Dicha desautorización de esas formas otras de concebir la historia y sus usos conlleva necesariamente al cuestionamiento y negación de: a) las funciones políticas de la historia, en virtud de eliminar la posibilidad de considerarla como una arena en donde diversos grupos sociales y políticos disputan cotidianamente por imponer narraciones (actores, temas, periodizaciones, explicaciones, etc.) sobre el pasado;[1] b) la enorme riqueza de fuentes (más allá de las tradicionales como lo son los estudios y las publicaciones académicas profesionales, los libros de texto, los museos, etc.) que la humani-

1 Sobre la necesidad de concebir la historia desde una perspectiva más compleja (política) para su cabal comprensión como arena de disputas encarnadas en la infinita gama de lo social, Pierre Rosanvallon afirma: "esta historia de lo político […] imprime claramente a la historia de las ideas la preocupación por incorporar el conjunto de elementos que componen ese objeto complejo que es una cultura política: el modo de lectura de los grandes textos teóricos, la recepción de las obras literarias, el análisis de la prensa y de los movimientos de opinión, el destino de los panfletos, la construcción de los discursos de circunstancias, la presencia de las imágenes, la impronta de los ritos e, incluso, el rastro efímero de las canciones" (2003: 48).

dad provee para hacer la reconstrucción de su devenir y, como consecuencia de todo esto, c) las múltiples y variadas posibilidades de divulgación y de diseño de estrategias didácticas que pueden imaginarse e implementarse a partir de esa apertura de horizontes epistemológicos y analíticos.[2]

Si los puntos anteriores por sí solos ya dan muestra de la complejidad de las disputas en este ámbito específico de las batallas por la historia, a ellos debe agregarse la discusión, por lo general bastante polarizada, sobre la legitimidad y viabilidad de asumir como objetos de reflexión, discusión, construcción narrativa y posibilidades de enseñanza en los sistemas escolares, temas cercanos a nuestro hoy día, los cuales incluso en ocasiones aún están vivos o inconclusos.[3] La "historia del presente", lo sabemos, suele ser también un tema generador de fuertes polémicas.

Lo hasta aquí sucintamente referido constituye el escenario en que las diversas estrategias didácticas que recuperan los usos públicos de la historia han de desarrollarse. No creo exagerar al señalar que el enarbolamiento de estas perspectivas y propuestas constituye hoy en día un acto de resistencia, una disputa, esto es, una auténtica batalla intelectual, política, cultural y epistemológica que es necesario dar en aras de hacer nuestra a la historia, a fin de continuar su rescate de los nichos en los que diversos grupos (académicos y gremiales) pretenden mantenerla.

Ahora bien, es obvio que, desde la perspectiva aquí asumida, la gama de los temas de estudio y fuentes de consulta se multiplica ex-

2 Al respecto véase la opinión de Gallerano: "el uso público de la historia no es una práctica a rechazar o a demonizar desde el prejuicio; puede ser un terreno de confrontación y de conflicto que implica el compromiso activo de los ciudadanos, y no solo de los especialistas, en torno a temas esenciales; puede revelar desgarros profundos y heridas de la memoria y volverlas a sacar a la luz; por otra parte, puede ser una forma de manipulación, que establece analogías desviadoras y aplasta en el presente profundidades y complejidades del pasado" (2007: 88).

3 Las fortísimas disputas surgidas en diversos países sudamericanos a partir de la intención de integrar al currículum disciplinario de Historia el tema de las dictaduras militares de la década de los setenta del siglo pasado, constituyen un ejemplo por antonomasia de los problemas políticos a los que se enfrenta la enseñanza de la historia del presente. Respecto a la ausencia de la "historia del presente" en los currículums escolares o de los conflictos que su abordaje en ellos puede ocasionar, véanse en este mismo volumen los capítulos de Sebastián Plá, Omar Turra-Díaz y Marco Antonio León.

ponencialmente. Por ejemplo, como señala Lucero San Vicente en el capítulo sobre los murales realizados por el Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán que aparece en este libro, los movimientos sociales son también fuentes de enseñanza histórica, pues en ellos se concretan múltiples expresiones de disputas políticas que, evidentemente, constituyen un rico filón para el análisis histórico-social. Una de las facetas de esas luchas es, sin duda, el ámbito cultural dentro del cual el espacio de lo artístico juega un papel central. La pintura, la literatura, la música, la arquitectura y un largo etcétera conforman un espacio axial para la construcción de narrativas históricas y, por ende, son factibles de ser empleadas como fuentes para su aprendizaje en la educación formal y en la no formal, a condición de que se cumplan mínimo tres requisitos: a) ser capaces de avanzar hacia un proceso reflexivo y problematizador de los temas histórico-sociales desde una perspectiva interdisciplinaria, esto es, abriendo los cotos de la disciplina histórica para permitir su enriquecimiento y potencialización a partir de la integración de otras miradas analíticas especializadas; b) poseer la sensibilidad pedagógica, histórica, política o incluso sociológica, de, en principio, saber leer e identificar los distintos acontecimientos y expresiones culturales en los que la humanidad ha dejado su huella, para, posteriormente,[4] c) tener la habilidad y la preparación pedagógica que permita imaginar y construir las estrategias didácticas adecuadas para su uso educativo.[5]

Bajo este rico y complejo ambiente analítico desarrollo mi acercamiento al análisis y propuesta del uso de la música como herramienta detonadora de la reflexión sobre algunos acontecimientos históricos contemporáneos.

4 He aquí sólo algunos felices ejemplos de autores que, desde diversos campos disciplinarios, han logrado conjugar en sus obras los aspectos señalados al aportar valiosas propuestas metodológicas: Edward Said (1996): literatura; Maurice Agulhon (1994): arquitectura urbana; Roger Bartra (2018) y Pablo Iglesias (2015): cine. Acerca de la música: Valentín Ladrero (2016), Ted Gioia (2021), Luis de Pablo (2018) y Ana Arambarri (2020), junto a un abundante etcétera.

5 Al respecto dice Pasamar: "en Europa Occidental, en cambio, los problemas que entraña el actual 'uso público' de la historia no sólo son más complejos, sino que pueden ser abordados por los historiadores con unos medios y un bagaje intelectual considerablemente mayores" (2003: 232).

Breve encuadre teórico: música, política e historia

La posibilidad de adoptar la música como insumo para abordar temas históricos tiene como uno de sus soportes teóricos lo que Jaques Attali denominó la disputa política por la gestión y administración del ruido, dentro del cual, obviamente, la música se ubica (Attali, 1995). El reconocimiento de la existencia de relaciones de poder en la disputa por imponer una forma de manejar el ruido permite también visualizar que la música, al ser una expresión cultural artística, requiere la recuperación de la alteridad como forma de acercarse a su estudio. Es decir, la música, el arte en general, no pueden ser concebidos y estudiados desde una sola perspectiva "racional", "científica", sino que su abordaje analítico conlleva la historización de esa propia forma "moderna" de concebir el estudio de lo cultural.[6]

La música contiene en sí misma la capacidad de disrupción, de cuestionar lo instituido, de hacer añicos los cartabones rígidos, unilineales, unívocos, de concitar y promover símbolos de transformación enfrentando la normalización y naturalización de las formas en las que el poder se expresa. Ella, luego entonces, es crisol de disputas políticas.

Edward Said, tomando como base su melomanía y las consecuencias de la profundización en sus disertaciones sobre las relaciones entre la cultura y el poder, llegó a la conclusión de que académica y políticamente es fundamental hacer la historización de la música, esto es, en otras palabras, comprenderla en su entorno cultural y social, ya que los roles que esta expresión artística puede adoptar son variados y suelen ser imposibles de contener dentro de los cauces reflexivos a los que la razón moderna pretende circunscribirlos (Said, 2010: 24ss.). Desde esta perspectiva, no es casual que sea en los espacios cultural-musicales marginales donde en ocasiones surjan las primeras expresiones críticas sobre cuestiones de la cotidianidad. La

6 Ian Chambers enfatiza la característica de la música de ser una portadora de alteridad, pues su plástica específica no puede ser reducida a la insistencia racional del progreso unilineal, sino que la música viaja, se propaga de forma transversal hacia los lados, expandiendo el presente hacia la construcción de distintos hábitats (Chambers, 2016: 134).

posibilidad de replantear las estéticas imperantes abona toda índole de resistencias.

Vemos que la música constituye un "campo más de las batallas por el alma", enunciado brutal esgrimido no por algún politólogo o sociólogo de la cultura o del poder, sino por el general Emilio Massera, quien encabezó la junta que en 1976 dio un golpe de Estado en Argentina que impuso una de tantas dictaduras militares que permearon el horizonte político de los países sudamericanos en esa época. Gestión del ruido, ubicación de la cultura y el arte como espacios de expresión de relaciones de dominio y ejercicio de poder, comprensión de la multiplicidad de posibilidades sensitivas e históricas que en particular la música provee. Todo ello engrosa el espacio viable de historización de la música, la posibilidad de verla en sí misma como constructo histórico factible de ser analizado y convertido en objeto de aprendizaje, ya sea que la advirtamos como ejemplo en sí misma, dada su propia historicidad (surgimiento de una obra en particular, ventana cultural desde la cual es factible otear el surgimiento y desarrollo de coyunturas específicas, etc.), o que la trabajemos en su carácter de instrumento de las resistencias sociales que la usan como una herramienta política para enfrentar al poder. Tanto la música como el sonido son fundamentales para el análisis social, pues la primera es un arte intrínsecamente social y político (Denning, 2019: 27). La música deviene entonces en un privilegiado objeto de estudio que permite avanzar en el reconocimiento de las múltiples posibilidades que ella provee para ser utilizada como herramienta para promover y construir el conocimiento histórico.

El pequeño Pink va a la escuela

En 1979 Pink Floyd sacó a la luz el álbum *The wall,* relato biográfico de una ficticia estrella de rock llamada Pink, cuyas características parecían ser reminiscencias de la vida de Roger Waters, uno de los fundadores de la banda.

Publicado justo el mismo año en el que Margaret Tatcher asumió por primera vez el cargo de primera ministra de la Gran Breta-

ña, *The wall* no puede dejar de ser visto como una crítica profunda a la sociedad y cultura inglesa de la posguerra. La atmósfera opresiva de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, las relaciones de dominio en forma de sobreprotección de la madre del protagonista con su hijo, amén de las expectativas del público hacia las estrellas de rock, son otras de las estampas que aparecen reseñadas a lo largo de los dos discos de larga duración que conforman el álbum.

Para efectos de este trabajo me interesa destacar específicamente el corte titulado "Another brick in the wall" ("Otro ladrillo en la pared"), en virtud de que en él se representa uno de los procesos más traumáticos de la infancia del protagonista: su paso por la institución escolar. Este análisis no se restringe a la obra musical, sino que también echa mano de la representación que ella tuvo en la película respectiva, dirigida por Alan Parker y estrenada en 1982. Si por sí solas la música y la letra de la canción constituyen una fuente explícita de la narrativa que a Pink Floyd le interesaba señalar sobre el rol político de la escuela, su reforzamiento a través de las imágenes proyectadas en la pantalla es contundente (Radio Neptuno, 2009).

The wall, como herramienta para rediscutir el rol tradicional de la escuela, nos permitirá traer a colación diversos temas como el sentido de hacer visible la forma en que la idea de escuela y educación escolar fue impuesta y sigue siendo vigente a pesar de que la educación tendría como uno de sus objetivos desarrollar pensamiento crítico, lo cual implicaría, entre otras cosas, hacer la crítica de ella misma, de sus posiciones políticas, del tipo de conocimiento que impone, las resistencias sociales que se generan, etcétera. Sin embargo, la institución escolar hoy en día pareciera continuar dando la razón a aquellas reflexiones de hace medio siglo que la ubicaban como uno de los instrumentos centrales en la consolidación de una hegemonía específica.

En el desarrollo cronológico de la película, la representación de la escuela que ahí aparece correspondería a los años cuarenta o cincuenta del siglo pasado en Gran Bretaña. Sin embargo, una de las primeras impresiones que uno recrea al enfrentarse a la obra es que tanto lo escuchado en el álbum como lo apreciado en el filme poseen una trascendencia multidimensional, es decir, puede ser comprendi-

do en todo lugar donde se haya instituido un sistema escolar con las características del surgido en la modernidad occidental, sin importar la fecha o la ubicación geográfica. Veamos a qué me refiero.

Al inicio del video el joven Pink —quien aparece vestido a la usanza de los pubertos de mediados de siglo, es decir, con saco, corbata y pantalón corto— está a punto de ser arrollado por un tren dentro de un túnel, al cual ingresó a poner cohetones en las vías para que explotaran con el paso del ferrocarril. Frente al sorpresivo peligro de muerte, Pink se repliega sobre uno de los muros y desde ahí ve pasar los vagones de carga, en los cuales imagina ver brazos y manos extendidas como pidiendo ayuda, que salen de entre las rejas. Esa imagen ineludiblemente recuerda las escenas de los trenes nazis que trasladaban prisioneros a los diversos campos de concentración y exterminio.

En los últimos vagones los brazos son sustituidos por caras cubiertas con máscaras inexpresivas y, en un par de ocasiones, vemos al propio Pink replegado contra la pared del túnel, usando una careta idéntica a las que pasan frente a él. Simultáneamente, sobrepuesto al ruido del ferrocarril, se escucha un primer grito: "¡Usted! ¡Sí, usted! ¡Quédese en su lugar jovencito!", espetado por un señor de edad avanzada vestido con toga y birrete que, enojado, agita una especie de vara. Simultáneamente se escuchan los primeros acordes de "Another brick in the wall".

Pasado el peligro, Pink sale de la oscuridad del túnel y justo cuando llega al exterior pletórico de luz la imagen cambia para mostrarnos que un grupo de profesores y profesoras, mayores de edad y físicamente descuidados, se dirigen a las aulas de una escuela una vez que su tiempo de descanso ha terminado. Entre ellos se distingue en primer lugar al sujeto que Pink acaba de imaginar gritándole en el túnel. Mientras eso sucede, una voz en *off* nos explica:

> cuando crecimos y fuimos a la escuela había ciertos profesores que lastimaban a los niños de cualquier forma que podían. Se burlaban de todo lo que los chicos hacían, evidenciando cualquier debilidad que los niños tuvieran, aunque éstos se esforzaran por mantenerla en secreto.

Ahora vemos el interior del aula de clases. El profesor de Pink camina con porte altivo entre los pupitres observando lo que sus pupilos hacen. Cuando llega junto al personaje central le arrebata los papeles en los que Pink está escribiendo. Mientras se dispone a leerlos comenta en voz alta para que todos los niños le escuchen: "¿qué tenemos aquí? ¿garabatos misteriosos? ¿Un código secreto? ¡No, poemas, nada menos! Miren todos, ¡poemas! (risas de los otros niños) El muchacho aquí se cree poeta (risa generalizada de los compañeros de Pink)". El profesor entonces lee en voz alta los versos de Pink:

No toques mi dinero,
vivir como un rey espero.
el dinero para mí solo quiero.

Un auto nuevo, caviar, con todo eso soñaré,
un equipo de futbol creo que me compraré.

Cuando concluye la lectura, el profesor grita: "¡sólo basura, muchacho!", mientras golpea a Pink en las manos con un lápiz que tomó del pupitre. Esa parte finaliza cuando el docente ordena a todo el grupo que repita después de él las definiciones geométricas que comienza a pronunciar.

El relato fílmico continúa con la imagen del profesor cenando con su esposa. Ella está pendiente de que él se comporte en la mesa con buenas maneras, por lo cual le hace varios llamados de atención. Mientras es regañado, el maestro añora un par de ocasiones en las que ha azotado el trasero de sus alumnos con una vara. Durante el transcurrir de esta escena el relator nos comenta: "pero en este pueblo era bien sabido que cuando en la noche ellos llegaban a casa, sus gordas y psicópatas esposas los maltrataban hasta casi quitarles la vida". Después de esta larga introducción, por fin empieza la canción, cuya letra dice:

Another brick in the wall

We don't need no education
We don't need no thought control

No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone

Hey, teachers, leave them kids alone
All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall
We don't need no education
We don't need no thought control

No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave those kids alone

Hey teachers, leave those kids alone
All in all you're just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall
"Wrong, do it again! Wrong, do it again!"
"If you don't eat your meat, you can't have any pudding.
How can you have any pudding if you don't eat your meat?"
"You, yes, you behind the bike sheds, stand still, laddy"

Otro ladrillo en la pared

No necesitamos educación.
No necesitamos control de pensamiento
Ni burlas en el salón.
Maestros, dejen en paz a los niños.
Hey, maestros, dejen en paz a los niños.
Después de todo es sólo otro ladrillo en la pared.
Después de todo eres sólo otro ladrillo en la pared.
No necesitamos educación.
No necesitamos control de pensamiento
Ni burlas en el salón.
Maestros, dejen en paz a esos niños.
Hey, maestros, dejen en paz a esos niños.
Después de todo eres sólo otro ladrillo en la pared.
Después de todo eres sólo otro ladrillo en la pared.
"¡Mal hecho! ¡Hágalo otra vez!"
"Si no te comes la carne no tendrás postre.
¿Cómo puedes comer tu postre si no te comes la carne?"
"Tú. Sí, tú, el de detrás de la caseta de las bicis, ponte derecho, muchacho."

(Traducción mía)

Las imágenes que ilustran el video son contundentes y crueles. Una fila de niños y niñas marcha por un pasillo ubicado en la parte superior de lo que parece ser una fábrica; así, marchando militarmente, entran en un túnel del que surgen sobre una banda transportadora, sentados cada uno de ellos en pupitres escolares individuales y portando máscaras como las de los pasajeros del tren del inicio del video. Inmediatamente después regresamos a la visión de las inmensas columnas de niños y niñas circulando con paso militar en los lóbregos pasillos de la edificación, mientras con la cara descompuesta por el enojo el profesor les grita: "¡Mal! ¡Háganlo otra vez!".

La escena pasa entonces a un gran salón —una especie de bodega o almacén— dividido en estancos repletos de niños y niñas que se combinan rápidamente con imágenes de niños y niñas en salones escolares, Pink recibiendo el golpe con el lápiz en las manos y siendo ridiculizado por escribir poemas y jóvenes estudiantes caminando por los pasillos de la fábrica, quienes terminan cayendo dentro de un artefacto. La cámara recorre de arriba abajo el gigantesco aparato para terminar mostrando que se trata de un gran molino de carne y centra nuestra atención en la parte de donde surge el producto ya molido de esos jóvenes.

Esa escena precede a la rebelión. Los niños y niñas que habían permanecido sentados en el salón, súbitamente se quitan las máscaras, arrojan los sombreros que algunos portaban, abren los pupitres y empiezan a sacar y aventar todos los papeles guardados, destrozan el mobiliario escolar y rompen con mazos los muros de las aulas. La destrucción de la institución es total, tanto que, finalmente, el edificio es incendiado. En algún momento alcanzamos a ver cómo el maestro es sacado a empujones de la escuela.

Después del estallido libertario de los alumnos, la imagen regresa adonde estábamos hacía unos minutos. Vemos nuevamente a Pink guardando silencio en el aula donde acaba de ser ultrajado, mientras escucha al resto de los niños repitiendo las definiciones geométricas expelidas por el maestro. Pareciera que toda esa rebelión escolar frente a la disciplina, el orden autoritario y el escarnio, tan sólo ha sido imaginada por el pequeño poeta.

"Another brick in the wall" constituye un abundante filón para acercarnos a la problematización crítica del sistema educativo. A pesar de haber sido grabada y filmada hace 40 años y de que ella refiere a un tipo de escuela imperante en la segunda mitad del siglo xx, lo ahí representado es terriblemente actual. De hecho, justamente el tema de la historización del tipo de escuela y educación y, por ende, de las razones por las cuales hoy en día esa obra artística puede parecer absolutamente vigente, se nos muestran como un objeto de estudio detonador de la problematización, y es posible desmenuzarlo hacia diversos objetos específicos de reflexión entre los que se encuentran, por ejemplo, los siguientes:

- La escuela como institución ordenadora, homogeneizadora, represiva.
- El acto de enseñanza-aprendizaje como un ejercicio unidireccional.
- El énfasis en el aprendizaje memorístico en detrimento del aprendizaje creador y problematizador.
- La negación a asumir lo cultural y las humanidades como objeto central de la función educativa escolar, cediendo tal lugar al fomento y fortalecimiento de tan sólo ciertas disciplinas designadas como básicas y fundamentales.
- El tipo de sujetos sociales que la institución escolar tradicional aspira a crear: obedientes, sumisos, uniformes, repetidores acríticos de los señalamientos venidos desde el poder.

Por lo que respecta a la historización de la obra artística, pueden trabajarse temas como los siguientes:

- Qué significó histórica y políticamente la llegada al poder de Margaret Thatcher en la Gran Bretaña.
- Qué estaba pasando en el mundo en los años ochenta del siglo xx.
- Por qué la denuncia de *The wall* tuvo su cauce natural bajo la forma musical del rock. Cuál fue el rol que ha jugado este ritmo como expresión político-cultural contemporánea.

- Cuáles han sido en los últimos años los principales movimientos sociales de resistencia frente al poder y sus esfuerzos por construir una sociedad como la mostrada en el video.

En fin, la obra artística elegida ofrece un cúmulo de aseveraciones e imágenes factibles de ser utilizadas para despertar la problematización y el juicio crítico sobre la actividad escolar y, por ende, poder empezar a imaginar cuáles serían las características del sistema educativo en general —y de la escuela en particular—, si es que se quiere avanzar en formar un sujeto social participativo, crítico, que defienda y ejerza sus derechos.

Si bien *The wall* vio la luz en 1979, su crítica continúa vigente. El descarnado retrato de la institución escolar hecho por Pink Floyd nos permite acercarnos desde distintos ángulos a su posible utilización como fuente histórica en sí misma, y como herramienta pedagógica para avanzar en la problematización y abordaje de algunos temas sociales, históricos y educativos.

Animando la resistencia. Primer caso. La primavera chilena de 2019

De entre las múltiples fuentes documentales que en octubre de 2019 mostraron la lucha del pueblo chileno por enfrentar las consecuencias que tres décadas de neoliberalismo han dejado económica y políticamente en la sociedad andina, hay varias que conforman una veta valiosísima para nuestros afanes analíticos. Me refiero a todos los videos que ilustran el rol que la música ha tenido como arma de lucha, tanto para acompañar y animar las multitudinarias manifestaciones sucedidas a lo largo del territorio como en las varias ocasiones que ella misma se constituyó en la actividad que nucleó las expresiones de resistencia y rebeldía.

La primera muestra que registré sucedió en la segunda noche de vigencia (25 octubre) del toque de queda decretado por el gobierno represor de Sebastián Piñera. En ella se aprecia un edificio de departamentos de lo que parece ser una unidad habitacional. Entre el

ruido de las cacerolas se alcanza a distinguir a una mujer cantando. Paulatinamente el silencio impera pues la gente se ha percatado de la interpretación venida de algunos de los departamentos cercanos. En los pocos segundos que dura la reproducción se logran escuchar los últimos versos de "Te recuerdo Amanda", canción de Víctor Jara, entonada a capela por una educada voz femenina. Al terminar la interpretación, los aplausos y vítores de aprobación no se hacen esperar (Juan Pablo, 2019).[7]

En los días posteriores la protesta adoptó otra canción del cantautor chileno cuyas manos fueron destrozadas por los militares que lo torturaron y terminaron asesinándolo en el Estadio Nacional en los primeros días de la dictadura de Augusto Pinochet. "El derecho a vivir en paz" se convirtió en un himno del movimiento, ya que se cantó en marchas y mítines e, incluso, en algunos de los actos de apoyo al pueblo chileno que se realizaron en otros países (Guzmán, 2019; Ruminot, 2019).

"El derecho a vivir en paz" fue parte de un álbum del mismo nombre lanzado en abril de 1971. En 2019 la canción se viralizó rápidamente como forma de protesta. En diversas páginas de internet podemos ver algunos conmovedores videos en los que la gente entona la canción en medio de la noche, o de cómo se escuchó desde el exterior del Teatro Municipal de Santiago después de que sus trabajadores lo iluminaran y colocaran bocinas fuera de su edificación. La canción de Jara dice:

> El derecho de vivir,
> sin miedo en nuestro país,
> en conciencia y unidad
> con toda la humanidad.
>
> Ningún cañón borrará
> el surco de la hermandad.

7 Poco después la canción fue cantada en un mitin (Ska-p, 2019).

El derecho de vivir en paz.
Con respeto y libertad,
un nuevo pacto social.
Dignidad y educación,
que no haya desigualdad.
La lucha es una explosión
que funde todo el clamor.
El derecho de vivir en paz.
Los estudiantes no lo dejarán dormir
si usted no los deja soñar.

Todo el mundo pa' la calle,
vamos, muévanse, viva Chile, ¡mierda!

Es la paz nuestra canción,
es fuego de puro amor,
es palomo palomar,
olivo del olivar.
Es el canto universal,
cadena que hará triunfar
El derecho de vivir en paz.

Su tipificación como canción representativa del movimiento popular en aquel país de octubre de 2019 dio un paso más cuando un puñado de conocidos cantantes chilenos lo grabó en un video producido profesionalmente que empezó a circular el 27 de octubre, esto es, apenas unos cuantos días después de su primera interpretación en alguno de los mítines o marchas. Una semana después el video ya había acumulado alrededor de tres cuartos de millón de visitas (La Voz del Monstruo, 2019).

Con el transcurrir del movimiento la música que lo acompañaba se diversificó. Entre los registros que se pueden levantar a través de una cuenta normal de Twitter están:

- Una orquesta y un coro de música clásica interpretando el clásico de Inti Illimani, "El pueblo unido jamás será vencido", ro-

deada de una multitud que emotivamente cantó con ellos (Ariel, 2019).[8]

- Dos botargas de personajes infantiles de televisión bailando al ritmo de una batucada bastante simple durante uno de los mítines para demostrar lo falaz de los argumentos esgrimidos por el presidente Sebastián Piñera en el sentido de que el país estaba en guerra (Nicieza, 2019).
- Una niña de alrededor de 11 años que portando su uniforme escolar rapea acerca de que: a) la televisión cuenta mentiras sobre el movimiento de protesta, b) contra los robos por parte del Estado y c) su apoyo al pueblo Mapuche. Su versificación libre termina cuando señala, en medio de la algarabía de sus compañeritas: "tiramos las cartas a la mesa, el pueblo se está uniendo, esto recién comienza" (Waikil, 2019).

También es posible encontrar otro testimonio muy similar al del primer ejemplo, pues desde un departamento de un edificio se escucha a una mujer cantar "Para que nunca más en Chile", compuesta por Amaro Labra y popularizada por el grupo Sol y Luna. En algún momento la voz empieza a ser acompañada por una guitarra surgida de otra ventana (RT en Español, 2019). El resultado es estremecedor. Los versos dichos desde el anonimato hacen que la noche se electrice:

> Hay que apretar el presente con brazos
> y voces que hoy puedan cantar.
> Hay que apretar el presente con brazos
> y voces que hoy puedan cantar.
>
> Para que nunca más en Chile,
> para que nunca más.
> Para que nunca más en Chile,
> para que nunca más.

8 Otra ocasión donde la marcha recuperó la canción aparece en Duarte (2019).

Para que nunca más en Chile
los secretos calabozos
vuelvan a morder la humanidad de mi pueblo.
Para que nunca más en Chile
el hambre vuelva a estar
en la boca de mi humilde pueblo.

Para que nunca más en Chile
la sangre hermana sea derramada
y no deje florecer la libertad.

La piel se eriza al escuchar al barrio aplaudir y gritar de emoción cuando la interpretación finaliza. La unidad social en la resistencia, la música sirviendo de mucílago de la rebeldía.

Mención aparte merece “El baile de los que sobran”, un éxito de 1986 del grupo Los Prisioneros que más de tres décadas después fue recuperada también de forma masiva por el movimiento popular (Blue, 2019; Yusi, 2019). Escrita durante la dictadura de Augusto Pinochet, su letra representa muchos de los sentimientos de hartazgo y ausencia de futuro que caracterizan a buena parte de la juventud latinoamericana de 2019. Veamos:

Es otra noche más
de caminar.
Es otro fin de mes
sin novedad.

Mis amigos se quedaron igual que tú,
este año se les acabaron los juegos, los doce juegos.

Únanse al baile de los que sobran.
Nadie nos va a echar de más.
Nadie nos quiso ayudar de verdad.

Nos dijeron cuando chicos
jueguen a estudiar,

los hombres son hermanos y juntos deben trabajar.
Oías los consejos,
los ojos en el profesor.

Había tanto sol
sobre las cabezas.
Y no fue tan verdad, porque esos juegos al final
terminaron para otros con laureles y futuro
y dejaron a mis amigos pateando piedras.

Hey, conozco unos cuentos
sobre el futuro.
Hey, el tiempo en que los aprendí
fue más seguro.

Bajo los zapatos
barro más cemento.
El futuro no es ninguno
de los prometidos en los doce juegos.

A otros le enseñaron
secretos que a ti no.
A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación.
Ellos pedían esfuerzo, ellos pedían dedicación.
Y para qué,
para terminar bailando y pateando piedras.

Su autor, Jorge González, al contestar a la pregunta sobre qué sintió al ver la forma en que su creación estaba siendo usada en 2019 como referencia para unir las expresiones de descontento, declaró puntualmente: "estuvo muy lindo, pero es muy triste que todavía se tenga que seguir cantando. Esa canción fue creada bajo las mismas condiciones en las que se cantó ayer: en toque de queda y con balazos" (Molina, 2019). Con su respuesta, González abrió grandes avenidas para la reflexión acerca del uso de la música como forma para abordar el análisis sociohistórico.

La música de artistas que representan la histórica lucha del pueblo chileno por la construcción de una sociedad más equitativa y democrática, junto con expresiones en ritmos actuales, acompañando y dando fuerza al movimiento social, muestra de facto la forma en que la política triza lo cultural, lo artístico y, por ende, cómo es posible que ella, la música, devenga en una poderosa arma para enfrentar al poder y sus anquilosadas y represivas maneras de tratar de mantener una relación de dominio específica.

Segundo caso. En defensa de la ciencia y la educación en Argentina

A mediados del 2017 un video venido desde Argentina se viralizó en las redes sociales. En él vimos a seis profesoras del colectivo Científicos y Universitarios Autoconvocados de Buenos Aires cantando una adaptación del superéxito de Luis Fonsi, "Despacito", que en esos meses se escuchaba abrumadoramente a través de las diversas plataformas de reproducción de música y cuyo video estaba rompiendo todos los récords de visita en Youtube.

Científicos y profesores de todas las disciplinas del saber académico se aglutinaron bajo ese membrete para enfrentar y resistir las políticas públicas del gobierno de Mauricio Macri, dirigidas a reducir el presupuesto para la investigación científica y el desmantelamiento de facto del Ministerio de Ciencia. Dentro de las imaginativas maneras de difundir su lucha, el colectivo echó mano de la música. Así, con una cuidada producción y bajo una dirección musical profesional, seis investigadoras de diversas especialidades grabaron "Despaciencia", un arreglo de la famosísima "Despacito" con la letra adecuada para denunciar las intenciones y hechos del gobierno macrista y mostrarse en pie de lucha contra dicha política neoliberal. El resultado es divertido y eficiente en transmitir el mensaje. Siguiendo el contagioso ritmo de la música, entusiastas, cantan los siguientes versos escritos por Roxana Toriano, Nuria Tiniger y Javier Zentner (Nodal, 2017):

Ciencia, una política de Estado que creció
y a más de mil cerebros repatrió,
por eso el presidente guardarla nos prometió
y en eso también nos mintió.

Sí, nuestro Ministerio quieren desarmar,
se están acercando y van armando el plan,
sólo todas juntas podemos frenarlo.

Ya les está gustando más de lo normal,
el neoliberalismo va pidiendo más,
pero todos juntos vamos a pararlo.

Muy poquito, ya te lo dijimos hace muy poquito,
vos no nos creíste y le diste tu voto,
y con este ajuste hace un año me brotó.

Muy poquito, si para la ciencia dieran muy poquito,
es soberanía que se pone en juego,
y si no lo vemos es que estamos ciegos.

Quieren poder gobernar a un pueblo de ignorantes
que no se dé cuenta nunca y que nunca se levante.
Los que quieran estudiar que vayan a otro lado
porque aquí no hace falta un pueblo bien educado.

No te metas con los científicos
que somos bien pacíficos.
Pensamos en el prójimo,
estudiándolo y cuidándolo.

Pero si tú quieres provocarlo te hace ¡bom bom!
Si vas a joder con su trabajo te hace ¡bom bom!
Ya sabemos cómo te manejas con mentiras,
nadie, nadie, nadie, ya no creemos lo que digas.
Hasta aquí llegaste, aquí termina tu pasaje.
Aquí no habrá ajuste ni suave ni salvaje.

Pasito a pasito, suave suavecito,
quieren desarmarnos poquito a poquito,
no tienen razones, ni tienen criterio,
no van a dejarnos sin el Ministerio.

Pasito a pasito, suave suavecito,
pretenden hacernos cerebros dormidos.
Que no se den cuenta que hacen negocios
y que la mentira es un sacerdocio.

Despacito ¿para que tú quieres el conocimiento?,
déjate de tesis y de experimentos,
es mucho mejor el entretenimiento.
Despacito, a nadie le importa de tu doctorado,
los años de estudio son años gastados,
vete pa' tu casa y a lavar los platos.

Quieren poder gobernar a un pueblo de ignorantes,
que no se hagan preguntas y que sólo sean votantes.
Los que quieran estudiar que vayan a otro lado
porque aquí no hace falta un pueblo bien educado.

Ciencia es un derecho se oye despacito,
pero es un derecho y yo lo repito:
"¡ciencia soberana!" como un solo grito.

El aprovechamiento de la ola levantada por la canción de Fonsi no se detuvo ahí. En pleno tsunami comercial de "Despacito", un trío de comediantes italianos realizó un video parodiando dicha canción. En él se ve a los protagonistas dentro de un auto quejándose de que una canción tan simplona, que están escuchando en la radio, se hubiera convertido en un *hit* mundial. Sin embargo, según transcurren sus críticas, empiezan a llevar el ritmo para terminar vueltos locos cantándola y bailándola dentro de ese pequeño espacio vehicular (El Dominical, 2017). El colectivo argentino decidió aprovechar

también esa oportunidad para reforzar su mensaje en defensa de la ciencia. Tres investigadores (un biólogo marino, un neurocientífico y una antropóloga) se dieron a la tarea de representar aquella parodia italiana (Nuestras Voces, 2017). El producto fue tan inteligente como hilarante. Al final del video, antes de los créditos, la imagen nos presenta algunos datos duros de lo que significó el recorte presupuestal macrista a la ciencia y la investigación.

La élite académica de un país usando un súper éxito musical (y algunas de sus repercusiones mediáticas) para, con inteligencia y humor, enfrentar y traer a la discusión las consecuencias concretas que las políticas neoliberales implementadas por el gobierno en turno tienen en el desarrollo de la investigación científica y en la respectiva formación de recursos humanos.

Tercer caso. Música juarista en la oposición del siglo xxi

"La paloma" es una famosa canción cubana compuesta en 1866 por el gallego Sebastián Iradier. Conocida en diversas partes del mundo, ha sido interpretada por una gran cantidad de afamados artistas. En México se hizo famosa en el siglo xix durante el imperio encabezado por Maximiliano de Habsburgo, pues era una de las favoritas de su esposa, la emperatriz Carlota. En aquel entonces, dentro del bando republicano liderado por Benito Juárez que libraba una guerra para terminar con el imperio, surgieron diversas versiones de la canción que aprovechaban la tonadilla para montarle versos que hacían mofa del enemigo. Algunos de los más conocidos eran:

> Si a tu ventana llega un burro flaco,
> trátalo con desprecio que es un austriaco.
> Ni siquiera lo mires por tu ventana,
> porque no quiere gringos la mexicana ("La paloma", 2019).

Desde entonces, dicha canción ha sido conocida como una de las expresiones históricas de la resistencia frente al invasor monárquico.

En 2006 en México se realizaron elecciones presidenciales. Después de varias décadas de gobiernos encabezados por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), en el año 2000 el derechista Partido Acción Nacional (PAN) había logrado ganar la presidencia, dando así fin a un larguísimo periodo de casi 70 años de hegemonía priista. El gobierno panista de Vicente Fox (2000-2006) fue una decepción para los anhelos de transformación democrática y de terminar con la corrupción imperante a lo largo y ancho del sistema político nacional. De tal forma, el proceso electoral de 2006 habría de ser muy competido, pues el Partido de la Revolución Democrática (PRD), en ese entonces catalogado como de centro-izquierda, se erigía como un aspirante muy importante para ganar el proceso llevando como candidato a Andrés Manuel López Obrador.

En términos generales, la campaña de López Obrador se caracterizó por dos cosas. La primera, hacer evidente la enorme fuerza electoral que su candidatura estaba concitando. La segunda fue el desarrollo de una fuerte guerra sucia venida desde la derecha que lo presentaba como "un peligro para México". Uno de los puntos culminantes de su apoteósico cierre de campaña electoral en pleno Zócalo de la ciudad de México fue cuando la cantante Eugenia León entonó una versión actualizada de aquel éxito de la resistencia decimonónica. La canción fue rápidamente bautizada como "La paloma juarista", y desde entonces se convirtió en un tema que acompañaría el movimiento lopezobradorista en los años por venir. Ella fue cantada una y otra vez durante los diversos mítines y manifestaciones que se dieron a posteriori de las elecciones del 6 de julio de aquel año como forma de enfrentar el fraude electoral que llevó a la presidencia a Felipe Calderón, candidato del PAN.

Durante los 12 años que pasaron desde aquel 2006 la canción fue imponiéndose como himno representativo del movimiento lopezobradorista, con la característica de que cada vez que Eugenia León la interpreta adapta los versos a la coyuntura sociopolítica imperante. A decir de la cantante, su versión es un periódico mural en el que se expresan cosas que los mexicanos necesitan decir, sentir. La patria encarna en la figura retórica de la paloma (Pekascoco, 2016). Durante la campaña electoral de 2018, que finalmente llevó al triunfo

a López Obrador, la canción juarista estuvo presente. La interpretación de León en el impresionante cierre de campaña llevado a cabo en el estadio Azteca de la Ciudad de México cimbra a quien tenga la sensibilidad necesaria y simpatice con el Movimiento de Regeneración Nacional (Morena), organización política que arrasó en las elecciones de julio de ese año (Azanodesign, 2018).

La más reciente ocasión en que León interpretó en un acto masivo "La paloma juarista" fue durante la conmemoración del Grito de Independencia en la noche del 15 de septiembre de 2019. Ésta fue la letra:

El día que me fui al norte, ¡válgame, Dios!,
el corazón la frontera me traspasó.
Hoy miro hacia el sur del río con la ilusión
de abrazar pronto a mi gente y oír su voz.

Palomita que a veces tu nido dejas
muda por la sequía, migraste a *Texas*.
Al terruño regresa y vuelve a cantar
que ha llegado ya el tiempo de cosechar.

Hoy quisiera salir,
palomita al balcón,
y cantarle a mi patria querida
con todo el corazón.

Se escuchan fuerte las voces de los juglares
invocando a que regrese *Benito Juárez*.
Que vuelva también *Madero* yo necesito
a festejar con nosotros y a dar el grito.

Palomita, de *Mérida* hasta *Tijuana*
pinta con diamantina junto a *sor Juana*.
No permitas que un buitre ruin y cobarde
amenace a tu Patria, *López Velarde*.

Arraigó en el maíz
nuestra transformación
y a la sombra de *Villa y Zapata*
florece la nación.

Paloma vuelve contenta al nido
nunca debiste de haberte ido.
Paloma canta junto a la orquesta
que todo *México* está de fiesta.

Cantando ahuyenta de aquí los males
y a tantos *buitres neoliberales*.
Ay, palomita, no tengas miedo
vuelve a *Oaxaca* junto a *Toledo*.
En nuestras manos está el futuro
haremos puentes no haremos muros.

Paloma vuela por todo el mapa,
se hará justicia en *Ayotzinapa*.
Somos el *águila* y la *serpiente,*
el cambio lo hace toda la gente.
Es nuestro sueño y con nuestras manos
lo construiremos los mexicanos ("Ésta es…", 2019, los énfasis son del original).

En esa ocasión la versión interpretada hizo referencia, entre otras cosas a: a) el viacrucis de los migrantes centroamericanos y mexicanos hacia Estados Unidos, b) la posibilidad de que por fin ahora sí se pudiera esclarecer qué había pasado con el terrible asunto de los 43 estudiantes de Ayotzinapa desaparecidos en septiembre de 2014, c) las amenazas imperialistas del presidente estadounidense Donald Trump de construir un muro en la frontera entre ambos países, d) la lucha de las mujeres por acabar con los abusos, acosos y feminicidios ("de Mérida hasta Tijuana, pinta con diamantina junto a Sor Juana"), e) la reciente muerte de Francisco Toledo, quizá el artista plástico mexicano contemporáneo más importante, f) el cambio

social no es responsabilidad de una persona sino de toda la gente (Azanodesign, 2019).

El uso de "La paloma juarista" constituye el rescate de una fuente histórica para enarbolar la lucha contemporánea por la creación de una sociedad más incluyente, equitativa, democrática, para lo cual se recupera el peso histórico simbólico que una canción decimonónica posee para, ajustando la letra al contexto actual, convertirla en una poderosa herramienta propagandística que, en sí misma, deviene fuente histórica que permite acercarse al análisis de una multiplicidad de acontecimientos pasados y presentes.

Historia, música, política, educación

¿Cómo utilizar toda esta información, todas estas muestras musicales que brotaron al calor del movimiento popular chileno de octubre de 2019, la resistencia de los científicos e investigadoras argentinos y la oposición lopezobradorista en México? Bajo la perspectiva que hemos adoptado en este trabajo, se desgranan preguntas detonadoras del ejercicio analítico y didáctico: ¿cuáles fueron las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que surgieron esas canciones?, ¿por qué la gente que salió a la calle a mostrar su inconformidad las recuperó y terminó adoptándolas como lábaro musical para evidenciar su hartazgo y malestar? Pensar las similitudes y diferencias entre esas coyunturas y los procesos de adopción de canciones hechas por otros motivos nos permitiría abordar el sentido, entre otras cosas, de

a) las características generales del neoliberalismo y su adaptación específica en diversos países latinoamericanos,
b) los vínculos del neoliberalismo con una cierta forma de concebir la democracia,
c) los límites de la democracia ligada a una noción liberal, representativa, procedimental, electoral,
d) la constitución de un Estado-nación en el que las fuerzas represivas juegan un papel de control y coerción sobre la sociedad,

e) la importancia y razón de ser de las resistencias sociales,
f) las diversas formas de lucha política y, por ende, de posibilidades de concebir la democracia,
g) la forma en que los sistemas políticos instituidos buscan responsabilizar a factores externos de las crisis por las que atraviesan,
h) la manera en que las expresiones artísticas y culturales sobreviven aun a pesar de los intentos de aniquilarlas en ciertas coyunturas represivas, intolerantes y dictatoriales e
i) la importancia política de recuperar a la historia como guía y bandera propagandística.

Todos estos ejemplos aluden puntualmente al tema desarrollado en este trabajo: la identificación de la música como una herramienta política. Ello ayuda a cristalizar y rastrear la forma en que las disputas políticas —las querellas y resistencias frente a la imposición y consolidación de un régimen de poder específico— se presentan en la cultura y, para el caso específico que nos convoca, en la música. Esta posibilidad de acercamiento crítico constituye material muy valioso tanto para reconstruir narraciones históricas otras cuanto para implementar estrategias didácticas diferentes, ricas, provocadoras, cuestionadoras, novedosas, acordes con ellas.

Referencias

Agulhon, Maurice (1994), *Historia vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*, México, Instituto Mora.

Arambarri, Ana (2020), *Música contra los muros*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

Ariel (@ariel___m) (2019), "Una orquesta en Chile le da un mensaje clarito a Piñera", 29 de octubre, <https://twitter.com/ariel___m/status/1189378449867235328>, consultado el 2 de noviembre, 2019 (tuit).

Attali, Jaques (1995), *Ruidos: ensayo sobre la economía política de la música*, México, Siglo XXI Editores.

Azanodesign (2019), “Eugenia León canta a capela ‘La Paloma’”, 16 de septiembre, <https://youtu.be/BhT1rctS-7o>, consultado el 5 de noviembre, 2019 (video).

Azanodesign (2018), “Eugenia León-‘La paloma juarista’”, 27 de junio, <https://youtu.be/PcEzy29I1nk>, consultado el 1 de noviembre, 2019 (video).

Bartra, Roger (2018), *Los salvajes en el cine. Notas sobre un mito en movimiento*, México, FCE.

Blue (@vesseulgi) (2019), “Están cantando el baile de los que sobran de Los Prisioneros…”, 25 de octubre, <https://twitter.com/vesseulgi/status/1187849910261112833>, consultado el 2 de noviembre, 2019 (tuit).

Chambers, Ian (2016), *La cultura después del humanismo. Historia, cultura, subjetividad*, Madrid, Cátedra.

De Pablo, Luis (2018), *La República de la Música. Ópera, política y sociedad en el México del siglo* XIX, México, Bonilla Artigas.

Denning, Michael (2019), *Ruido insurgente. Audiopolíticas de una revolución musical mundial*, Madrid, La Oveja Negra.

Duarte, Alina (@AlinaDuarte_) (2019), “Inti Illimanti para los corazones revolucionarios…”, 25 de octubre, <https://twitter.com/AlinaDuarte_/status/1187932514289180672>, consultado el 3 de noviembre, 2019 (tuit).

El Dominical (El Dominical de Panamericana) (2017), “Parodia de amigos italianos que odian el hit ‘Despacito’arrasa en Internet”, 21 de mayo, <https://youtu.be/5-9p8G0N8fU>, consultado el 2 de noviembre, 2019 (video).

“Esta es la letra completa de ‘La Paloma’, la canción que interpretó Eugenia León durante el Grito” (2019), *El Heraldo de México*, <https://heraldodemexico.com.mx/pais/letra-completa-la-paloma-cancion-que-interpreto-eugenia-leon-durante-el-grito-independencia/>, consultado el 5 de noviembre, 2019 (página web).

Gallerano, Nicola (2007), “Historia y uso público de la historia”, *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo*, núm. 24, pp. 87-97.

Gioia, Ted (2021), *La música. Una historia subversiva*, Ciudad de México, Turner.

Guzmán, Pamela (@PamitaGuBa) (2019), “Mira qué lindo este video! #LaMarchaMasGrandeDeChile”, 25 de octubre, <https://twitter.com/PamitaGuBa/status/1187868583491260416>, consultado el 25 de octubre, 2019 (tuit).

Iglesias, Pablo (2015), *Maquiavelo frente a la gran pantalla. Cine y política*, Madrid, Akal.

Juan Pablo (@JPVilunir) (2019), “Una vecina acaba de cantar desde su balcón…”, 21 de octubre, <https://twitter.com/JPVilunir/status/1186462098160791552>, consultado el 8 de noviembre, 2019 (tuit).

Ladrero, Valentín (2016), *Músicas contra el poder. Canción popular y política en el siglo* XX, Madrid, La Oveja Roja.

“La paloma” (2019), Wikiméxico, <http://www.wikimexico.com/articulo/la-paloma>, consultado el 5 de noviembre, 2019 (entrada).

La Voz del Monstruo (2019), “‘El derecho de vivir en paz’ - Artistas Chilenos - Víctor Jara”, 27 de octubre, <https://youtu.be/nwDxpP0UiPw>, consultado el 28 de octubre, 2019 (video).

Molina, Paula (2019), “Jorge González de Los Prisioneros, autor de “El baile de los que sobran”, himno de la protesta en Chile: ‘Es muy lindo, pero muy triste que se siga cantando’”, *BBC*, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50197900>, consultado el 28 de octubre, 2019 (página web).

Nicieza, Alejandro (@alenicieza_) (2019), “Piñera: estamos en guerra contra un enemigo…”, 27 de octubre, <https://twitter.com/alenicieza_/status/1188609814064185345>, consultado el 3 de noviembre, 2019 (tuit).

Nodal (Nodal-Noticias de América Latina y el Caribe) (2017), “Científicos y Universitarios Autoconvocados Buenos Aires cantan ‘Despaciencia’”, 27 de junio, <https://youtu.be/2Rg353owNkE>, consultado el 28 de octubre, 2019 (video).

Nuestras Voces (2017), “Científicos y Universitarios Autoconvocados te cuentan pasito a pasito el ajuste de Macri”, 13 de julio, <https://youtu.be/OCHw0yp0bNQ>, consultado el 2 de noviembre, 2019 (video).

Pasamar, Gonzalo (2003), “Los historiadores y el ‘uso público de la historia’: viejo problema y desafío reciente”, <https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo_Pasamar/publication/254133551_Los_

historiadores_y_el_uso_publico_de_la_historia_viejo_problema_y_desafio_reciente/links/543bec700cf24a6ddb97c676/Los-historiadores-y-el-uso-publico-de-la-historia-viejo-problema-y-desafio-reciente.pdf> consultado el 5 enero, 2021.

Pekascoco (2016), "Eugenia León, 'La paloma'", 19 abril, <https://youtu.be/-60hAFAvDRI>, consultado el 1 de noviembre, 2019 (video).

Radio Neptuno (2009), "Pink Floyd, Another brick in the wall (traducida en español)", 21 de abril, <https://youtu.be/NAj1jg3myLo>, consultado el 30 de octubre, 2019 (video).

Rosanvallon, Pierre (2003), *Por una historia conceptual de lo político*, México, FCE.

RT en Español (@ActualidadRT) (2019), "Una mujer canta 'Para que nunca más en Chile'…", 27 de octubre, <https://twitter.com/ActualidadRT/status/1188319914802630656>, consultado el 2 de noviembre, 2019 (tuit).

Ruminot, Paulette (2019), "Chilenos cantaron emocionante versión de 'El derecho de vivir en paz' de Víctor Jara en Berlín", *ADN91.7*, <https://www.adnradio.cl/noticias/sociedad/chilenos-cantaron-emocionante-version-de-el-derecho-de-vivir-en-paz-de-victor-jara-en-berlin/20191024/nota/3970375.aspx>, consultado el 29 de octubre, 2019 (sitio web).

Said, Edward (2010), *Elaboraciones musicales. Ensayos sobre música clásica,* México, Debate.

Said, Edward (1996), *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama.

Ska-p (@skapoficial) (2019), "Víctor Jara presente en las protestas en Chile…", 25 de octubre, <https://twitter.com/skapoficial/status/1187858718521745409>, consultado el 8 de noviembre, 2019 (tuit).

Waikil (@JaimeCuyanao) (2019), "Poniendo el rap en función de nuestra lucha…", 7 de noviembre, <https://twitter.com/JaimeCuyanao/status/1192599368676904960>, consultado el 8 de noviembre, 2019 (tuit).

Yusi (@ggukjichu) (2019), "Cómo bailan el baile de los que sobran…", 25 de octubre, <https://twitter.com/ggukjichu/status/1187851197836922880>, consultado el 2 de noviembre, 2019 (tuit).

15. MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS Y SUS USOS PARA LA PRODUCCIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Evelyn Zagal Valenzuela

Introducción

Para acercarse al pasado desde un enfoque cultural y social se necesita recurrir no sólo a los reportes oficiales provenientes de registros políticos; es preciso considerar diversas fuentes que nos entreguen señales de las experiencias vivenciales de los diversos actores sociales que fueron parte de una época determinada, a modo de poder observar el pasado desde una mirada analítica, crítica y objetiva. En este sentido, una de las fuentes encargadas de informar sobre acontecimientos noticiosos a la población han sido los medios masivos de comunicación, que, desde sus inicios, promovieron, según sus líneas editoriales, formas de representación que en una sociedad de masas lograron crear realidades y que, mediante el uso del lenguaje y símbolos, construyeron imágenes respecto de una sociedad que necesitaba sentirse parte de un sistema social.

Uno de los medios de comunicación con mayor cercanía a la población durante la primera parte del siglo xx fue la prensa escrita, que se encargó de transmitir informaciones con pretensiones de objetividad. Con la llegada de las revistas, la industria editorial logró posicionarse dentro de un sector de la población que, además de tener la necesidad de informarse, también necesitaba recrearse. Así, la prensa sensacionalista, con sus relatos explícitos y melodramáticos, logró generar gran cantidad de adeptos. Estos relatos se expandieron rápidamente y transformaron sus crónicas semanales

en verdades absolutas, además de colaborar directamente en la construcción de identidades sociales que se encontraban cargadas de estereotipos, tal como se demostró en una investigación reciente sobre la temática (Zagal, 2019).[1] Estos estereotipos lograron transmitirse socialmente y aún son parte de los patrones culturales que envuelven el imaginario colectivo de la sociedad chilena.

El presente trabajo propone discutir acerca del papel de los medios de comunicación en la conformación de estereotipos sociales y también de su potencialidad como herramienta para el estudio histórico y su uso didáctico en el aula escolar, debido a que se considera que los medios de comunicación de masas constituyen un recurso necesario para el conocimiento histórico. Utilizar estas fuentes de información permitiría aproximar al docente y al estudiante a tiempos pasados, pero con una mirada actual. Ambos (docente y estudiante), desprendidos de prejuicios, tendencias y estereotipos se acercan a los sucesos históricos de manera activa, crítica y generan sus propias percepciones acerca de los fenómenos sociales.

Medios escritos como herramienta de construcción histórica

La utilización de fuentes mediáticas para realizar análisis históricos permite desentrañar sucesos que dan cuenta de la conformación de una sociedad determinada y de cómo ésta construye sus propias representaciones en torno a temáticas que son de trascendencia social. De acuerdo con la historiografía tradicional, la historia es presentada desde una perspectiva objetiva de los hechos que acontecieron, o para, como lo definió Ranke (1973), contar "cómo ocurrieron realmente". Al seguir esta perspectiva, los relatos históricos se centraban en lo factual, dejando de lado el análisis crítico de los sucesos (Le Goff, 1991: 89). Bajo este paradigma tradicional, las fuentes legítimas estaban constituidas por documentos oficiales, ge-

1 El texto presentado aquí es un derivado de la tesis de la autora para optar al grado de Magíster en Historia de Occidente en la Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

neralmente provenientes de los grupos dominantes o de los mismos que participaban en el gobierno, ignorando otros medios tan genuinos para la obtención de datos como son los relatos orales y escritos de los mismos ciudadanos que conforman la sociedad.

Como una forma de comprender los hechos históricos, desde el pensamiento del ciudadano común y corriente, es que surgen nuevas tendencias historiográficas como La Nueva Historia, concepción que surgiría en Francia, donde se destacan autores como Marc Bloch y Lucien Febvre, con la conformación de lo que denominaron la Escuela de los Annales (Burke, 1996). El pensamiento filosófico que enmarca esta nueva historia es la idea de que la realidad es social y culturalmente construida.

Al constituirse la realidad como una construcción cultural, ésta puede ser mutable y sometida a variaciones en cuanto a tiempo y espacio, por cuanto se materializa bajo constantes interpretaciones. Para Dilthey, el objeto de conocimiento histórico es la individualidad de los productos de la cultura humana, y el de las ciencias del espíritu es el universo que se establece en las relaciones entre los individuos, en el que los hombres poseen una conciencia inmediata. Son la observación interna y la experiencia empírica las que nos aportan datos; frente a esto, el autor propone que la sociedad se configura por medio de las relaciones entre los individuos, la cultura y las organizaciones sociales en un contexto histórico determinado (Hidalgo y Cruz, 2015).

Para Gadamer (1993), la interpretación necesita una interacción dialéctica entre las expectativas del sujeto que está interpretando y el significado que le otorga al objeto estudiado; además, enfatiza que las ciencias sociales, como las ciencias del espíritu, son históricas, subjetivas, humanas e interpretativas; por ende, no pueden ser sometidas a análisis bajo preceptos de la lógica del cientificismo y el objetivismo de las ciencias naturales exactas y, por tanto, deben ser abordadas desde una lógica ontológica, hermenéutica, crítica e interpretativa, junto con la dimensión humana e histórica. De esta forma, la articulación del discurso condicionado por el contexto histórico, la tradición sociocultural y el conjunto de consideraciones es lo que estructura el universo intersubjetivo, pues todas ellas representan

aspectos claves para la comprensión de los fenómenos de la realidad humana como deconstruir, reconstruir y construir verdades.

En Chile los primeros relatos acerca de los acontecimientos históricos se registraron bajo la pluma de historiadores decimonónicos como Miguel Luis Amunátegui, Benjamín Vicuña Mackenna, Diego Barros Arana, Francisco Encina y José Toribio Medina, entre otros. Los escritos de estos autores exponen los sucesos posicionándolos en un lugar, tiempo y espacio determinados, pero desde la vereda de quien los relata. Por lo general, dichos autores pertenecían a los grupos hegemónicos de la aristocracia chilena, y olvidaban y no consideraban muchas veces, en sus relatos, a los "otros", a los del "bajo pueblo" (Salazar, 2003), quienes, a punta de pala y picotas, construyeron casas, pueblos, ciudades y sociedades. Desde una mirada objetiva, estos primeros historiadores nacionales construyeron verdades acerca de los hechos que conformaron nuestro país, transformándose estos escritos en las fuentes oficiales para el desarrollo historiográfico, específicamente durante el siglo XIX.

Con la llegada del siglo XX y la idea de progreso, surgen actores sociales que conectan con esta nueva idea de sociedad de masas en un país que acababa de celebrar su centenario. El orden político cobraba relevancia y con avances que sin duda implantarían una nueva idea de un Chile moderno. La llegada del ferrocarril, la migración del campo a la ciudad y el nacimiento de los medios masivos de comunicación —la radio, el cine y la prensa escrita— permitieron un acercamiento de esa sociedad de masas a otras realidades hasta entonces desconocidas. Sin embargo, esta idea de progreso no alcanzó a dar sus primeros pasos. La gran crisis económica trajo consigo desesperanza, pobreza y aún más segregación social.

Cada medio de comunicación, en este caso escrito, desarrolla su propia estrategia de difusión con el fin de instalarse en un espacio cultural y discursivo. Esta estrategia periodística se vincula con objetivos políticos, periodísticos y empresariales, lo que genera un perfil propio del medio, es decir, el diario o revista poseen su propia identidad dentro del mercado informativo. Las estrategias comunicacionales se tornan relevantes desde el punto de vista sociocultural, ya que influyen directamente en la "formación de identidades, intercambios

y producción simbólica. Más aún, la transmisión de información propia de toda estrategia es la transmisión de conocimientos y, sobre todo, de formas y maneras de conocer e interpretar" (Ossandón y Santa Cruz, 2001: 46).

La incipiente empresa periodística de principios del siglo XX en Chile se logró consolidar plenamente y dar origen a un sistema que se sustenta en el modelo liberal del mercado informativo. Comienzan a desarrollarse cadenas de diarios y revistas pertenecientes a grandes empresas, junto al conglomerado que estaba a la cabeza, el diario *El Mercurio*, en el que el desarrollo económico e ideológico se expandió por toda la sociedad periodística del país (Santa Cruz, 1988: 70).

La industria editorial en sus inicios se desarrolló en Chile bajo la influencia de la inmigración europea en los centros urbanos. Fue en Valparaíso donde comenzó su desarrollo, con esta ciudad como un punto de contacto con el exterior, ya que en 1859 ahí se fundó la imprenta y litografía Universo, que publicó *Chilian Times* en 1876 y *Sucesos*, en 1902. Sin embargo, es la ciudad de Santiago, con el surgimiento de la editorial Zig Zag en 1905, donde definitivamente florece la industria editorial de nuestro país.

La editorial Zig Zag, según lo relata Santa Cruz (1988), se funda a partir de la revista que llevara el mismo nombre y que, además, fuera propietaria de revistas con géneros tales como infantil: *El Peneca* y *Okey*; humorístico: *Don Fausto* y *Pobre Diablo*; de cine y espectáculos: *Ecran*; femeninas, *Margarita*, *Eva*, *Rosita y Confidencias*; deportivas: *Estadio*, y de actualidad: *Ercilla* y *Vea*.

El desarrollo que se produce en la prensa se ve reflejado en el aumento de la masa de lectores, fenómeno que se ve favorecido por los progresos de la tasa de escolaridad como resultado de la preocupación del Estado por este tema.[2] De la misma manera, se produ-

2 "En este período de la sociedad chilena se fueron instalando una serie de cambios modernizadores como el acelerado proceso de urbanización, un mayor alfabetismo y la escolarización de la población, así como cambios de orden demográfico. Así, por ejemplo, destaca que hasta 1930 la población urbana en la sociedad chilena no superaba a la rural. Sin embargo, ya en 1952 la población que vivía en ciudades superaba el 60% y en 1970 ya alcanzaría el 75%. Otro aspecto de interés lo constituye el crecimiento progresivo del alfabetismo y la escolarización.

ce un desarrollo tecnológico al incorporarse sistemas de impresión de mayor velocidad y nuevas posibilidades técnicas para mejorar la maquetación y la gráfica. Además de lo anterior, el avance de la infraestructura vial del país y la modernización de las redes telefónicas ayudaron a la extensión progresiva del alcance de diarios y revistas, al abarcar la totalidad del territorio nacional.

Los diarios comenzaron a ampliar sus servicios creando un sinnúmero de secciones caracterizadas por la objetividad de la información. No hubo partido, tendencia política y religiosa, actividad científica o cultural u organización gremial de cierta importancia que no contara con su órgano propio de publicidad, multiplicando hasta lo increíble el número de las publicaciones diarias o periódicas con alcance en todo el país.

El siglo XX trajo consigo una nueva prensa de proporciones hasta entonces impensadas; su principal característica fue su capacidad de transmitir informaciones locales e internacionales con alcance en todo el territorio nacional; rápidamente amplió sus servicios y creó nuevas secciones de interés social, ya que es la sociedad su principal usuario. En este periodo tuvieron gran importancia las revistas, que se transformaron en un medio de difusión complementario a los periódicos y con rapidez cobraron gran relevancia. La incorporación de las revistas marca un hito fundamental en el periodismo del país y se inicia una etapa de prosperidad para ellas.

Los medios de comunicación escritos durante el siglo XX trascendieron históricamente, pues lograron contribuir —como escribió Le Bon (2018), desde la "era de las masas" o, como lo indicó Moscovici (2013), la "era de las multitudes"— a la construcción de representaciones sociales que se mantienen hasta la actualidad.

Por consiguiente, los medios de comunicación escritos, como mecanismos de difusión histórica o como fuentes de análisis his-

---

El mayor alfabetismo masculino que hasta la década de 1940 superaba significativamente al de las mujeres, a partir de los años siguientes se anulará dicha diferencia. En términos de los avances de este proceso, en 1907 el alfabetismo alcanzaba a un 40%, se eleva a un 50% en 1920; al 75% en 1952 y alcanza un 90% en 1970. En orden a los años de escolarización, en 1930 este ascendía a 3,3 años de escolarización promedio de la población mayor de 15 años, alcanzando a 4,5 años en 1960" (Gutiérrez y Osorio, 2008: 107-108).

tórico, se consideran relevantes y significativos. Esto permite tener evidencia, tanto gráfica como escrita, de los fenómenos sociales que han existido y que aún perduran. Estos recursos se consideran válidos como fuentes historiográficas, ya que representan no sólo un momento histórico sino una nueva forma de retratar los sucesos.

La prensa sensacionalista como generadora de estereotipos

El estilo masivo y popular que caracteriza a la prensa sensacionalista, en palabras de Martín-Barbero (1987), tiene un lugar relevante en el estilo periodístico chileno, desde un enfoque cultural y social, ya que logró captar una amplia cantidad de espectadores. No obstante, se ha considerado como una forma de desprestigio hacia el periodismo "serio", porque se encuentra asociado a la exageración y el escándalo. Desde las élites intelectuales lo perciben, según lo relata Sunkel (2016), como un "foco de perversión moral y espiritual". Aun así, afirma el autor, logró transformarse en un fenómeno cultural con una estética melodramática y que se atreve a exponer sucesos políticos como hechos dramáticos y a romper con la "ideología de la objetividad".

La prensa sensacionalista pretende conectar a los lectores con sus emociones y sensibilidades, aportando en sus informaciones detalles que muchas veces transgreden la intimidad de los protagonistas de los sucesos noticiosos; desde el punto de vista de la cultura ilustrada, el sensacionalismo se vislumbraba como una exposición exagerada de los hechos. Esta forma de exponer las informaciones surge de la "prensa amarillista",[3] que nace en Estados Unidos por medio de los periodistas William Hearts y Joseph Pulitzer.

3 La prensa amarillista es el tipo de prensa sensacionalista que incluye titulares de catástrofes y gran número de fotografías con información detallada acerca de accidentes, crímenes, adulterios y enredos políticos. En los países de lengua inglesa estos noticieros se denominan "tabloides" o "tabloid", dado su formato, de menor proporción que el de los periódicos serios. El termino surge durante la "batalla periodística" entre el diario *New York Word,* de Joseph Pulitzer, y el *New York Journal*, de William Randolph Hearst, en referencia al éxito del personaje The Yellow Kid, que aparecía en ambos periódicos.

Una de las líneas que más se destacan en este estilo narrativo noticioso es la "crónica roja" o la "crónica policial", que, por medio de escenas criminales y sangrientas, provocan la atracción de los lectores. Construyen historias que se apoyan en un recurso gráfico explícito y expuesto como prensa "al natural", según lo explica Auclair (1982), en contraposición a la lógica reflexiva y racional, ya que rompe con la continuidad de lo real. Se basa en lo inédito, imprevisto, peligroso y aberrante, con una narrativa emotiva, hiperbolizada, que pretenden causar una emocionalidad en el lector.

Este estilo de periodismo logró captar la atención de editoriales como *Zig Zag*, que no tarda en conectarse en sus revistas de actualidad con dichos sucesos noticiosos y transformarlos en melodramas que atraían lectores semana a semana, cada vez más ávidos de consumir este tipo de informaciones. De esta forma, la primera revista que comienza a difundirse en forma masiva es *Ercilla,* que sale a la luz pública en 1935, y posteriormente la revista *Vea*, que comienza a circular en todo el país en 1939, para transformarse en una de las revistas más populares y más leídas del país. Mantenía un tiraje aproximado de 500 000 ejemplares al año y sus periodistas se caracterizaban por realizar un periodismo de calle y con noticias de ámbito regional (Zagal, 2019).

La publicidad es otro elemento que adquiere un particular protagonismo en las páginas de las revistas. Anuncios sobre diversos productos que se mezclan con imágenes sobre sucesos noticiosos o de la actualidad política y social, lograban generar representaciones estereotipadas del modelo de sociedad que se pretendía instaurar y que las revistas lograban transmitir, como puede verse en la fotografía 1; en la parte superior izquierda se sitúa un mensaje iconográfico publicitario que, de manera implícita, expone roles que se consideraban legítimos en la sociedad chilena del siglo XX, tales como que el cuidado de los hijos es responsabilidad de la mujer, reforzado con un pequeño relato:

> Arrorró mi guagua…
> El bebe está contento porque se siente cómodo y yo…
> porque hay tranquilidad en el hogar.

Mi esposa usa Talco Baby Lee para el cuidado del bebé, porque tiene una fórmula especialmente eficaz:
adhiere mejor, dando protección por más tiempo (*Vea*, 1955: 16).

Fotografía 1
Páginas centrales de la revista *Vea*



Fuente: *Vea* (1955: 16-17).
Nota: obsérvese que la revista incluye en sus páginas centrales publicidad de "productos Baby Lee" y crónica policial con el título "Dramático epílogo de un romance" (archivo personal).

Como se observa en el centro de la misma página de la revista, se informa sobre el suceso noticioso relacionado con el crimen cometido contra Roberto Pumarino Valenzuela. El hombre murió a manos de la escritora Georgina Silva Jiménez, conocida como María Carolina Geel, en el famoso salón de té del hotel El Crillón. Paradójica se torna la noticia, al lado de la publicidad mencionada, ya que en este caso es una mujer provista de un arma de fuego la que le da muerte a un hombre.

Las múltiples transformaciones que experimentaba el país, tanto en el contexto social como en el político y el económico, condujeron a que los roles sociales se fortalecieran aún más y evidenciaron su

notable segmentación y diferenciación, lo que contribuyó a una visión binaria del mundo social. Se potencian ciertos estereotipos que logran definir identidades en los actores sociales; tales estereotipos se propagaron no sólo mediante la interacción en el medio social donde se desenvolvían tanto hombres como mujeres, sino que en ello tuvieron también gran contribución los medios de comunicación. Es una sociedad que comienza a urbanizarse y masificarse cada vez más, constituyendo una vida ciudadana donde el acceso a la información se transforma en una necesidad fundamental, ya que es el medio donde las personas interactúan simbólicamente con el resto de la población del país.

En una sociedad donde comenzaban a establecerse diversas categorías sociales, era necesario tener el mayor acceso a la información. Como se ha dicho, es en este periodo histórico que surge un nuevo medio de comunicación escrito. Las revistas cubren espacios que los periódicos no habían abordado durante el siglo anterior con secciones de información masiva para niños, mujeres, deportistas, estudiantes y personas mayores, entre otros actores sociales.

No se puede deslegitimar la responsabilidad social que tienen los medios de comunicación en la forma de exhibir los acontecimientos noticiosos. De esta manera, la lógica de construcción que realizan las revistas, en cuanto a las informaciones que deben entregar sobre sucesos de violencia, se da en una relación sobre la víctima y los victimarios. Las revistas se convierten en verdaderos jueces que le atribuyen culpabilidad o inocencia a los protagonistas de las historias que semanalmente publican. Esta práctica conlleva, además, involucrar al lector como cómplice, obligándolo a tomar una posición frente al hecho expuesto, haciéndolo participe del enjuiciamiento e influyendo en su percepción valórica, lo que se refleja en las acciones de la vida cotidiana del lector. En la presentación de la información, que además incorpora la gráfica, se resalta el carácter denotativo de la noticia, al exponer sucesos verídicos, pero con una intención sensacionalista.

Los estereotipos se constituyen por "esquemas de pensamiento o esquemas lingüísticos preconstruidos que comparten los individuos de una misma comunidad social o cultural" (Herrero, 2006: s. n.

p.). En los inicios del siglo xx el concepto de estereotipo comienza a ser estudiado por los psicólogos sociales estadounidenses, quienes insisten en la visión deformada o esquemática del otro. Pero el publicista Lippman, en un estudio de 1922, concibe los estereotipos como representaciones o imágenes necesarias que mediatizan nuestra relación con el mundo y la visión de la realidad; este autor se acerca a dicho concepto bajo la premisa de que en todo proceso perceptivo tenemos estereotipos, a diferencia de Adorno (1962), quien señala que existe una tendencia o no del individuo a estereotipar de forma sistemática.

Por otro lado, Barthes (2008) se propuso descubrir los estereotipos que predominan en la sociedad contemporánea y manifestó una concepción bastante negativa, porque los signos lingüísticos son estereotipos mentales compartidos por los hablantes de una lengua, por lo que están al servicio de la opinión dominante.

En este sentido, las revistas *Ercilla* y *Vea* componen un elemento clave para sacar a la luz las representaciones sociales que se erigieron en la población del siglo xx. Desde sus inicios se configuraron como revistas de actualidad "pensadas para un lector urbano, de clase media, sin tanto tiempo para leer y ávido de explicación y contexto acerca de la actualidad" (García-Huidobro y Escobar, 2012: 101). Es un periodo en el que la palabra impresa es portadora del saber (Santa Cruz, 1988). Lo anterior es profundizado en la investigación mencionada anteriormente (Zagal, 2019). El estudio tuvo por objeto analizar las representaciones sociales construidas a partir de una cultura de masas sobre la violencia de género, mediante los discursos tanto gráficos como narrativos expuestos en las revistas *Ercilla* y *Vea*, con la conclusión de que dichos discursos generan una visión arquetípica de la violencia, al transmitir una ideología patriarcal en donde la violencia es entendida como parte de la cotidianidad.

Al realizar un recorrido analítico respecto del contenido de las revistas *Ercilla* y *Vea* durante el siglo xx, se puede establecer, como ya se ha expresado, que ambas revistas son promotoras de estereotipos, lo que las convierte en una herramienta que logra conectar al producto expuesto con el público consumidor; el resultado es que los lectores se sienten identificados con las situaciones que se expo-

nen y se establece un vínculo intencionado por el medio de comunicación que sólo tiene como fin la rentabilidad económica.

Al analizar los discursos expuestos en esas revistas, podemos constatar que dan a conocer estilos de vida que muchas veces se acercan sólo a la clase alta de la sociedad chilena al exponer sus modos de ser y de hacer. Instauran un imaginario con modelos ideales sobre la institución familiar y los roles que deben mantener los integrantes de un círculo social. En los estratos altos, generalmente ligados a la religiosidad, la consagración máxima de la familia se alcanza sólo con el matrimonio, como se refleja en el siguiente relato:

> Una gran dama chilena escribió no hace mucho lo siguiente: "Hace veinte años nadie pensaba siquiera en que la hija de un hogar acomodado se viera obligada a ganarse la vida". Justamente, la tradición la había educado sólo para el matrimonio (Melfi, 1932: 53).

Tanto *Ercilla* como *Vea* fueron fundamentales durante el siglo xx, informando y entreteniendo a la sociedad chilena, transformándose en un modelo al reconstruir la realidad social de la época. Aunque cada revista proporcionó realidades fundadas en su grupo editorial, ambas fueron generadoras y perpetuadoras de estereotipos y establecieron diferencias trascendentales en lo que significó la femineidad, la masculinidad y la diversidad sexual (Zagal, 2019).

Los medios de comunicación logran transmitir a los lectores realidades, influyen en los esquemas mentales del entorno social y contribuyen al establecimiento de las representaciones colectivas en el imaginario social.

Los medios de comunicación de masas como recursos mediadores para la enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia en el ámbito escolar se ha concentrado en dar a conocer sucesos que han marcado la trayectoria histórica tanto nacional como internacional. Los criterios establecidos en el currículo de dicha asignatura abarcan objetivos e indicadores de lo-

gro que deben responder a los conocimientos necesarios en sus respectivos niveles de enseñanza. Es justamente este currículo prescrito el que cada docente debe ser capaz de dar a conocer por medio de la transmisión de saberes. Se buscan las herramientas más adecuadas y pertinentes para la entrega de contenidos históricos, por lo que se debe tener las destrezas y capacidades necesarias para lograr aprendizajes significativos y relevantes en sus estudiantes.

El currículo nacional ha presentado constantes modificaciones; sin embargo, mantiene vacíos epistemológicos que son materia de discusión hasta nuestros días debido a que conserva propósitos disciplinarios arcaicos y que no van en relación con los cambios que ha experimentado la sociedad. La construcción de identidades nacionales continúa transmitiendo características propias de siglos anteriores, por lo que es necesario replanteársela, de manera que las identidades se adecuen al contexto social actual.

El uso de fuentes escritas, como recurso didáctico, se considera oportuno en el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes. Diversos autores, como lo plantea Valle (2011), coinciden en que la enseñanza de la historia en contextos escolares debe apoyarse en las características propias del conocimiento histórico; así, el proceso de la investigación histórica se da por medio del conocimiento procedimental.

Es innegable que la mayor parte de los relatos que forman nuestro conocimiento sobre el mundo se originan en los discursos mediáticos. De esta forma, el desafío que debe afrontar el sistema educativo es formar ciudadanos competentes que puedan utilizar la diversidad de discursos que circulan para que puedan ser capaces de construir y gestionar sus propios discursos.

La educación que utiliza a los medios de comunicación busca entender y analizar la manera en que los medios representan la realidad y el modo en que las audiencias incorporan y resignifican los mensajes recibidos. De acuerdo con Belén (2018), que coincide con varios autores, son múltiples y diversos los estudios sobre educación y medios de comunicación en los que se plantea que tales medios han sido y serán un espacio para el análisis y reflexión sobre el poder simbólico y las múltiples estrategias retóricas desarrolladas.

Como se ha dicho, el siglo xx fue trascendental en materia de producción de medios de comunicación de masas, ya que éstos incorporaron, por medio de discursos tanto narrativos como gráficos, representaciones de la sociedad de la época, de modo que es fundamental considerarlos como insumo educativo en la actualidad, dado que los medios de comunicación escritos, antes del surgimiento de la era digital, fueron los encargados de transmitir los acontecimientos sociales, políticos, económicos y culturales más destacados. De esta forma, constituyen una herramienta pedagógica que lograría retrotraer a los estudiantes a dicho momento histórico, para configurar, mediante una imagen, fenómenos que acontecieron y que son materia de discusión hasta nuestros días.

Con la utilización de este tipo de publicaciones sensacionalistas se puede lograr, más que un análisis discursivo objetivo de los sucesos, un análisis desde un punto de vista sensitivo, si se considera que el objetivo de este tipo de prensa era causar emoción en el lector pero también llegar a él de una forma cercana, con un lenguaje que lo representara. Así, el estudiante que se acerque a dichas narraciones logrará comprender los fenómenos históricos desde una postura crítica, lo que le permitirá crearse una opinión personal de los acontecimientos expuestos.

Considerar otras herramientas como recurso de aprendizaje logra estimular a los estudiantes para que reflexionen acerca de la relevancia que adquiere el contexto a la hora de otorgar sentido a un texto; es decir, para que reflexionen acerca de las características propias del momento de producción, circulación y consumo. Podría indagarse, por ejemplo, acerca de las fuentes de información, la historia de las revistas y el nivel de control que ejercen en las masas. Con respecto a las dimensiones que forman parte de la competencia mediática, se pueden considerar en esta instancia las referidas a los procesos de interacción, difusión y estética de los medios (Belén, 2018).

Las temáticas que giran en torno a los procesos de mediación pedagógica son dignas de considerar en todo proceso educativo, debido a que los medios de comunicación toman parte en la construcción de la realidad, especialmente en los ámbitos relacionados con lo

público; gracias a ello y con el propósito de orientar conductas para mantener una configuración particular de la realidad social (Marín, 2006), pueden practicar ciertas técnicas de control social y actuar sobre los usuarios en la cadena interminable de creación del mundo real del que se nutren tanto los medios como las sociedades.

Finalmente, la pregunta que surge es ¿cuál es el papel que tiene el docente en este proceso de vinculación entre los medios y los estudiantes? Sin duda que debe ser el de mediador. Éste será capaz de conducir a los estudiantes para lograr determinadas certezas respecto de un momento retratado por medio de las imágenes reproducidas en las revistas. Este estudiante se transforma en un activo protagonista de su aprendizaje, puesto que, al crear, produce sus propias representaciones respecto de los fenómenos expuestos y es capaz de reconocer y reconstruir realidades, bajo perspectivas personales de la construcción del mundo que lo rodea.

El docente será el encargado de orientar y guiar, al analizar el interés del alumnado por los diferentes medios y hacerle ver los aspectos positivos y negativos que éstos presentan e impulsarlo a que exprese opiniones personales. Si bien, como lo plantean Cabero y Guerra (2011), existe resistencia en los profesores a incluir los medios de comunicación de masas en los programas curriculares, probablemente esta negativa se deba a su falta de formación sobre medios de comunicación.

Los medios que proporciona el entorno requieren atención, pues constituyen un referente visual de los acontecimientos históricos de un territorio. Los medios de difusión y comunicación, como se ha indicado, reflejan modos de ser y hacer de la población de una época. Por tanto, utilizarlos como una herramienta metodológica dentro de los procesos de enseñanza es fundamental, ya que se presentan como generadores de espacios educativos, tal como expone, en este mismo volumen, el capítulo "Usos públicos de la historia: murales del Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán", que muestra el fundamento ideológico de la historia conceptual y el uso didáctico en el aula del análisis de los murales como evidencia gráfica y narrativa de los movimientos sociales.

Otro ejemplo de lo anterior se observa en el capítulo "La música como herramienta de lectura de la historia: un lente cultural para el análisis social". En dicho estudio se presenta, de manera analítica, el uso de la música como fuente histórica y se visualiza como una herramienta didáctica para ser utilizada en la enseñanza de la historia. Por lo tanto, la aproximación a los usos públicos de la historia es un referente trascendental y se plantea como relevante de abordar y ser incorporada en los planes de estudio de la enseñanza de la historia. Son las voces de los docentes y estudiantes, como queda de manifiesto a lo largo de los estudios que expone este libro, las que demandan que la enseñanza de la historia se coloque en el lugar y espacio que necesita una sociedad moderna.

En tal sentido, el docente debe ser capaz de superar el papel de transmisor del conocimiento y de adoptar una postura analítica, crítica y activa. Por ello, las actividades procedimentales que proponga en su planeación curricular, específicamente en temas relacionados con el tratamiento historiográfico, han de estar relacionadas con la vida real del estudiante respecto a los medios, con los que se encuentra en contacto y que se relacionan con sus intereses y vivencias.

Conclusiones

Los medios masivos de comunicación constituyen parte de la representación de la realidad social. Los relatos expuestos en estos medios pasan a ser parte de una evidencia empírica de los fenómenos que conforman la historia, ya sea en sus discursos narrativos, sus imágenes e inclusive en la publicidad, lo que representaría la realidad de una época específica.

La influencia que han experimentado los medios de comunicación en la conformación y establecimiento de estereotipos ha sido altamente relevante y perniciosa, particularmente en la caracterización de la mujer y la diferenciación de los grupos sociales. El ser humano necesita modelos que seguir, ya sea por la popularidad, estatus social, reconocimiento social o como parte de una identidad colectiva. De esta forma, desde los inicios del siglo XX el único acceso a

la información lo constituían los medios de comunicación de masas. Por ello, al contrastarlo con referentes actuales, el fenómeno sigue replicándose en las redes sociales digitales porque son las transmisoras de estereotipos, que se instauran y fortalecen con un simple “me gusta”.

Actualmente cualquier ser humano se encuentra invadido por innumerables informaciones. Tiene un acceso libre y prácticamente ilimitado a los acontecimientos, tanto sociales como culturales e históricos. De esta forma, resulta necesario contar con un mediador, un guía o un orientador, en este caso el docente, para que los estudiantes desarrollen la capacidad de filtrar y seleccionar la información bajo una mirada objetiva con un pensamiento crítico que mantenga y afiance la libertad del ser.

Un estudiante capaz de analizar fenómenos del pasado, a través de los medios de comunicación, se convertiría en un sujeto activo en la reconstrucción de los acontecimientos históricos. Así pues, estos recursos formarían parte de la “caja de herramientas” metodológicas a la que los docentes podrían recurrir al momento de planificar sus prácticas pedagógicas.

Referencias

Adorno, Theodor (1962), *Prismas: la crítica de la cultura y la sociedad*, Barcelona, Ariel.

Auclair, Georges (1982), *Le mana quotidien: structures et fonctions de la chronique des faits divers,* París, Anthropos.

Barthes, Roland (2008), *Mitologías*, Barcelona, Siglo XXI Editores.

Belén, María (2018), “Aportes teóricos para el tratamiento del discurso mediático en la educación secundaria”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 32, pp. 131-151.

Burke, Peter (1996), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza.

Cabero, Julio y Sonsoles Guerra (2011), “La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado”, *Educación xx1*, vol. 14, núm.1, pp. 89-115.

Durand, Gilbert (2000), *Lo imaginario*, Barcelona, El Bronce.

Gadamer, Hans-Georg (1993), *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, <http://files.bereniceblanco1.webnode.es/200000089-633d56437f/-Gadamer-Hans-Georg-Verdad-y-Metodo-I.pdf>, consultado el 15 de abril, 2020.

García-Huidobro, Cecilia y Paula Escobar (2012), *Una historia de las revistas chilenas*, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales.

Gutiérrez Eugenio y Patricia Osorio (2008), "Modernización y transformaciones de las familias como procesos del condicionamiento social de dos generaciones", *Última Década*, vol. 16, núm. 29, pp. 103-135.

Herrero, Juan (2006), "La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas", *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, núm. 32, s. n. p., <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/index.html>, consultado el 30 de julio, 2021.

Hidalgo, Yaremis y Yenisey Cruz (2015), "La hermenéutica en el pensamiento de Wilhelm Dilthey", *Griot, Revista de Filosofía*, vol. 11, núm.1, pp. 324-341.

Le Bon, Gustave (2018), *Psicología de las masas*, Madrid, Verbum.

Le Goff, Jacques (1991), *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, Barcelona, Paidós.

Lippman, Walter (1922), *Public opinion*, Nueva York, Hancourt, Brace and Howe.

Marín, Verónica (2006), "Medios de comunicación, educación y realidad", *Comunicar*, *Revista Científica de Comunicación y Educación*, núm. 26, pp. 193-197.

Martín-Barbero, Jesús (1987), *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona, Gustavo Gili.

Melfi, Domingo (1932), *Sin brújula*, Santiago de Chile, Ercilla.

Moscovici, Serge (2013), *La era de las multitudes. Un tratado histórico de la psicología de las masas,* México, FCE.

Ossandón, Carlos y Eduardo Santa Cruz (2001), *Entre las alas y el plomo. La gestación de la prensa moderna en Chile*, Santiago de Chile, Lom.

Salazar, Gabriel (2003), *La historia desde abajo y desde dentro*, Santiago de Chile, Universidad de Chile.

Santa Cruz, Eduardo (1988), *Análisis histórico del periodismo chileno*, Santiago de Chile, Nuestra América.

Sunkel, Guillermo (2016), *Razón y pasión en la prensa popular*, Santiago de Chile, El Desconcierto.

Vea (1955), "Arrorró mi guagua…", 20 de abril, pp. 16-17.

Valle, Augusta (2011), "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria", *Revista Educación (PUCP)*, vol. XX, núm. 38, pp. 81-106.

Zagal, Evelyn (2019), "La nota roja: entre las imágenes y las palabras. Representación de la criminalidad y la violencia de género desde los discursos de las revistas *Ercilla* y *Vea* (1935-1960)", tesis para optar al grado de Magíster en Historia de Occidente en la Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

Luis Ajagan Lester. Doctor por la Universidad de Estocolmo, con mención en Educación. Ha desempeñado labores de investigación en las universidades de Lund, Uppsala y Estocolmo y ha trabajado en docencia en la formación de profesores en las universidades de Örebro y Estocolmo, en el área de educación intercultural. Ejerció la docencia en la Universidad de Concepción (Facultad de Educación). En la actualidad trabaja en metodología de la investigación en el posgrado de la Universidad de Concepción y colabora en el doctorado en diversas instituciones chilenas.

Dalia Argüello Nevado. Doctora en Pedagogía por la UNAM, con estudios de maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el campo de Historia y licenciatura en Historia. Ha sido docente en temas de didáctica y enseñanza en las licenciaturas en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el Instituto Mora y la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Actualmente colabora con la Dirección de Desarrollo e Innovación de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Miembro del Seminario de Educación y Usos Públicos de la Historia, con sede en el IISUE-UNAM.

Casandra Guajardo Rodríguez. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con estudios de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad

Iberoamericana. Estudia el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana. Colaboró en la Secretaría de Educación Pública para el diseño de programas con enfoque intercultural para la atención educativa de la diversidad sociocultural y lingüística en contextos urbanos. Actualmente forma parte del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, de la Universidad Iberoamericana, Cuidad de México.

Patricio Guzmán Contreras. Licenciado en Historia, profesor de Historia y Geografía por la Universidad Católica de la Santísima Concepción y magíster en Historia de Occidente por la Universidad del Bío-Bío. Actualmente se desempeña como profesor de educación secundaria en el Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás y cursa estudios de Magíster en Educación en la Universidad del Bío-Bío.

Gina Inostroza Retamal. Doctora en Historia de Chile por la Universidad de Chile y magíster en Historia por la Universidad de Concepción. También es diplomada en Género, Desarrollo y Planificación por la Universidad de Chile. Sus especialidades en investigación y docencia son historia reciente de Chile, historia de las mujeres y género, historia regional-local y derechos humanos. Es coordinadora de la Red de Historiadoras Feministas, zona Concepción.

Marco Antonio León León. Licenciado y doctor en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha desarrollado docencia de pre y posgrado en diversas universidades chilenas y extranjeras. Ha sido investigador del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico desde 2010. Actualmente es profesor titular del Departamento de Ciencias Sociales y director del Magíster en Historia de Occidente de la Universidad del Bío-Bío.

Ariana Martínez Otero. Maestra en Educación Media Superior por la UNAM en el campo de conocimiento de Historia. Coordinadora de Servicios Escolares del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Fue becaria de Universum, Museo

de las Ciencias y del Museo Interactivo de Economía, en donde se desempeñó como tallerista y guía.

Rosalía Meníndez Martínez. Profesora-investigadora titular C de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (1991 a la fecha). Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Hizo una estancia posdoctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (2008-2009) y una estancia sabática en el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México (2016). Publicación más reciente: "Ponciano Rodríguez: maestro normalista, editor y funcionario (1893-1921)", *Diálogos sobre Educación,* vol. 10, núm. 18, 2019.

Andrea Minte Münzenmayer. Doctora en Educación, magíster en Educación mención Currículum y profesora de Historia y Geografía por la Universidad de Concepción-Chile. Líneas de Investigación: currículum y textos escolares; género, educación histórica y formación docente. Profesora asociada del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos.

Michelle Ordóñez Lucero. Profesora del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras y del posgrado Madems de la UNAM; en el primero imparte el Seminario-Taller de Investigación en Enseñanza de la Historia y en el segundo la asignatura de Práctica Docente. Es Responsable de Docencia del campo de conocimiento Historia del posgrado Madems. Doctoranda en Pedagogía por la UNAM con un proyecto sobre el currículum y los profesores de Historia. Miembro del Seminario de Educación y Usos Públicos de la Historia, con sede en el IISUE-UNAM.

Sebastián Plá. Investigador titular A de tiempo completo en el IISUE-UNAM. Doctor en Pedagogía por la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: análisis político del discurso educativo y teoría e investigación en enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Autor de *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato* (Plaza y Valdés/Cole-

gio Madrid, 2005), *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia: los casos de México, Argentina y Uruguay* (Universidad Iberoamericana, 2014) y *Calidad educativa: historia de una política de la desigualdad* (UNAM, 2018); y cocoordinador de *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (UPN, 2012), *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina* (UPN, 2014) y *Educación, saberes sociales y justicia social en América Latina* (UPN/La Carreta, 2017). Ha sido profesor de Historia y director de un centro educativo en educación secundaria. Coordinador del Seminario de Educación y Usos Públicos de la Historia en el IISUE.

Mayra Rodríguez Hernández. Egresada de la Licenciatura en Historia y maestra en Pedagogía por la UNAM. Docente de la asignatura de Historia en educación secundaria, con más de 10 años de experiencia; doctoranda del Programa en Pedagogía y miembro del Seminario de Educación y Usos Públicos de la Historia, con sede en el IISUE-UNAM.

Xavier Rodríguez Ledesma. Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Licenciado y maestro en Sociología. Doctor en Ciencia Política. Investigador nacional, nivel II. Sus líneas de investigación son la historia y sus problemas de enseñanza-aprendizaje y sociología e historia cultural contemporánea. Entre sus libros se cuentan *Poder en clave de sol: una notación musical de lo político* (Colofón, 2019); *Una historia desde y para la interculturalidad* (UPN, 2008); coordinador de *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza-aprendizaje* (UPN, 2010), y cocoordinador de *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (UPN, 2012).

Lucero San Vicente Juambelz. Estudió la Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, trabajó como asistente editorial en la revista *Historia Mexicana* de El Colegio de México y formó parte del equipo de investigación en el proyecto M68 en el Centro Cultural Universitario Tlatelolco. Forma parte del Seminario de Educación y Usos Públicos de la Historia del IISUE-UNAM.

Omar Turra-Díaz. Investigador adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Doctor en Educación por la Universidad de Concepción. Sus líneas de investigación son currículum e historia escolar y formación del profesorado. Es coautor del libro *Transformar la formación: las voces del profesorado* (Ril, 2015) y autor de numerosos artículos publicados en revistas indexadas internacionales. Actualmente es director del Doctorado en Educación de la Universidad del Bío-Bío y director del grupo de investigación Profesorado. Políticas de Formación y Praxis Profesional. Investigador nacional del programa Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Chile, desde 2011.

Mario Valdés-Vera. Profesor de Historia y Geografía, magíster en Historia por la Universidad de Concepción. Doctor en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. Integra equipos de investigación en el área del currículum e interculturalidad y sobre las tendencias de la formación pedagógico-disciplinar del profesorado de historia. Lo anterior ha dado lugar a publicaciones en revistas nacionales y extranjeras de la especialidad. Actualmente desarrolla docencia universitaria en pre y posgrado en la formación de profesores de historia en las áreas mencionadas.

Evelyn Zagal Valenzuela. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Educación en la Universidad del Bío-Bío, magíster en Historia de Occidente, profesora de Educación General Básica mención en Historia. Actualmente se desempeña en el ámbito escolar en el sistema público, específicamente en la Unidad Técnico-Pedagógica, además de impartir clases en la carrera de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile

se terminó de imprimir en febrero de 2022
en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V.,
ubicados en 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco,
municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly en 2000.

Para papel de interiores se utilizó cultural crema de 90 gramos y para los forros couché mate de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero.

La edición consta de 500 ejemplares.